

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**O ENVOLVIMENTO MÃE-FILHO EM SITUAÇÃO DE JOGO:  
ESTUDO DE DOIS GRUPOS DE DÍADES CONTRASTADOS  
QUANTO AO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO**

**ISABEL MARIA ANTUNES DE SÁ LEMOS**

Porto  
1997

LEM/ENV  
vol.1

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**“O ENVOLVIMENTO MÃE-FILHO EM SITUAÇÃO DE JOGO:  
ESTUDO DE DOIS GRUPOS DE DÍADES CONTRASTADOS  
QUANTO AO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO”**

**Prova de Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento  
e Educação da Criança sob orientação do  
Senhor Professor Doutor Joaquim Bairrão na F.P.C.E.-U.P.**

TE-319

**UNIVERSIDADE DO PORTO**  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação  
N.º de Entrada 9757  
Data 98/05/21

Porto  
1997

*à minha família, ao José Augusto,*  
e, em especial,

*à Leonor, à Matilde e ao José Maria,*  
pelo que me ensinam sobre espaço próximo

## Agradecimentos

A todas as mães que ao entenderem a necessidade de um estudo nesta área nele aceitaram participar: o meu reconhecimento pelo que nos ensinaram.

Ao Professor Doutor Joaquim Bairrão pela sábia orientação e suporte dado a este projecto, digna apenas dos verdadeiros mestres.

À Dr<sup>a</sup> Ana Isabel Pinto por ter possibilitado este trabalho, pela leitura crítica que soube fazer e por ter pontuado este projecto de forma atenta e amiga.

À Professora Doutora Dale Farran pela informação documental enviada e pelo comentário crítico no decurso deste estudo. Pela confiança em nós depositada para utilização do seu instrumento de interacção mãe-criança, tão necessário para as comunidades portuguesas - assim conseguiu com a simplicidade dos grandes encurtar esta distância entre os nossos dois continentes.

À Psicóloga Catarina Pires pela disponibilidade com que nos abriu as portas da realidade que pretendíamos analisar.

Às coordenadoras das creches/infantários, Educadoras de Infância, Margarida Rangel, Maria Manuel Monteiro, Isabel Roseira e respectivas equipas, pela disponibilidade com que nos acolheram nestas suas estruturas, com essa consciência de que neste momento algo de essencial aí está a acontecer.

Às colegas Isabel Novais e Teresa Grego pelo entusiasmo e sentido de camaradagem com que abraçaram muitas das minuciosas tarefas deste estudo empírico - assim comprovam que sem o "stress" competitivo de uma classe profissional em afirmação se podem erguer projectos alicerçados nas vontades das Pessoas.



A todos quantos na Equipe do PSICORUMO se colocaram como força de suporte a este projecto.

À Dr<sup>a</sup> Teresa Leal pelo apoio essencial em momentos críticos, atributo essencial de uma verdadeira Professora.

À Dr<sup>a</sup> Gabriela Moita pela presença nos momentos mais difíceis, que confirmou a força colocada em desafios anteriores.

À Dr<sup>a</sup> Milice Ribeiro dos Santos por, num momento-chave deste percurso, me ter oferecido o seu livro “Aprender a Ensinar”.

Às professoras Ana Maria Sarmento e Francelina Amaro pelo olhar desinteressado e atento que lançaram sobre partes deste projecto.

Ao Dr. Rui Magalhães pelo apoio que forneceu à análise quantitativa dos resultados deste trabalho.

À minha colega Catarina Grande pelas provas de amizade que prestou em momentos que para ambas foram tão difíceis quanto inesquecíveis.

Ao José Pedro Sarmento Fernandes, cujo desenvolvimento tenho acompanhado e que agora tão bem soube responder às minhas questões de âmbito informático.

À Dr<sup>a</sup> Marta Sá Lemos pela calma que dedicou à formatação do texto final.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a execução deste trabalho.

E finalmente, voltando ao princípio desta aventura pessoal e profissional:

À Professora Ana Zineyra sem a qual nenhum passo deste caminho teria sido trilhado.

Ao Professor Doutor Orlando Romano pelo apoio de conselheiro e amigo, orientador de muitos anos de um trabalho que sempre abracei como um desafio.

## RESUMO

O presente trabalho insere-se num projecto na área da intervenção precoce. Teve como objectivo contribuir para o estudo da avaliação da interacção mãe-criança em situação de jogo livre e, a partir daí, compreender alguns dos factores actuates no referido processo de interacção, com vista ao planeamento de programas de intervenção a este nível.

Para isso tornou-se importante rever a evolução de paradigmas no quadro da psicologia do desenvolvimento e da educação da criança e encontrar as teorias de referência quando se aborda a interacção no desenvolvimento humano.

Finalmente, foi realizado um estudo exploratório no qual utilizamos dois grupos de dez díades de mães e crianças provenientes de meios sócio-económicos contrastados. Neste estudo comparativo foram investigados os seguintes aspectos: o comportamento de interacção das díades na referida situação, o desenvolvimento das crianças, bem como as ideias das mães sobre o “brincar” e “jogar” com os seus filhos.

## **SUMMARY**

This work is integrated in the context of a project in the field of early intervention. Its goal was to contribute to the study of the evaluation of mother-child interaction in a free play situation and from there onwards, to understand some of the factors acting in the above-mentioned interaction process, aiming at planning intervention programmes at this level.

Therefore, it became important to think over the evolution of world views in the framework of developmental and educational psychology and to find the theories of reference when one approaches interaction in human development.

Finally, an exploratory study has been carried out in which we used two groups of dyads of mothers and children belonging to contrasted socioeconomical status. In this comparative study the following aspects have been investigated: the interaction behavior of the dyads in the above-mentioned situation, the children development as well as the ideas of the mothers about "playing" with their children.

## RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans un projet d'intervention précoce. Son but est de contribuer à l'évaluation de l'interaction mère-enfant en situation de jeu libre et, depuis là, de comprendre quelques facteurs agissants dans ce même procès d'interaction, vis-à-vis la planification de programmes d'intervention à ce niveau.

C'est pourquoi, il importait revoir l'évolution de paradigmes au cadre de la psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant ainsi que de trouver les théories qui repèrent l'étude de l'interaction dans le développement humain.

Enfin, on a réalisé une étude exploratrice dans laquelle deux groupes de dix diades de mères / enfants issues de milieux socio-économiques contrastés ont été utilisés. Dans cette étude comparative on a recherché les aspects à suivre: le comportement d'interaction des diades dans la situation ci-dessus, le développement des enfants, de même que les idées des mères à-propos le "jouer" avec leurs enfants.

## ÍNDICE

## 1ª PARTE

INTRODUÇÃO.....	1
CAP.1.QUADRO CONCEPTUAL DE REFERÊNCIAS	
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1.1. Evolução de Paradigmas e seu impacto sobre a Psicologia do Desenvolvimento e da Educação.....	6
1.2. Modelo Transaccional.....	11
2. INTERACÇÕES E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	14
2.1. Os Sistemas Teóricos de Piaget e Vygotsky na abordagem da Interacção.....	14
2.2. Bruner e a noção de “scaffold”.....	26
CAP.2. DIMENSÕES DA INTERACÇÃO.....	33
2.1. Abordagem de dimensões da interacção precoce.....	34
2.1.1. Aspectos Introdutórios.....	34
2.1.2. Análise de alguns estudos.....	34
2.2. Influência do contexto familiar sobre as dimensões da interacção mãe-criança.....	39
2.2.1. Aspectos Introdutórios.....	39
2.2.2. Análise de alguns estudos.....	40
CAP.3. O IMPACTO DA INTERACÇÃO PRECOCE MÃE-CRIANÇA SOBRE O DESENVOLVIMENTO POSTERIOR.....	48
Aspectos Introdutórios.....	49
3.1. Análise de alguns estudos	
3.1.1. A Influência de Variáveis de carácter Ambiental e Transaccional dos Contextos de Socialização sobre o Desenvolvimento da Criança.....	50
3.1.2. A Influência da Regulação das Representações das Mães na Interacção e seu impacto sobre o Desenvolvimento da Criança.....	55
CAP.4. INTERACÇÃO MÃE-CRIANÇA E ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO.....	59
Aspectos Introdutórios.....	60
4.1. Análise de alguns estudos comparativos	
4.1.1. As Dimensões da Interacção em Díades provenientes de Estatutos Socio-Económicos Contrastados.....	61
4.1.2. A Acentuação de Diferenças quanto ao Estatuto Socio-Económico no que respeita ao Envolvimento Verbal.....	61
4.1.3. A Influência das Diferenças na Interacção Mãe-Criança quanto ao Estatuto Socio-Económico sobre o Desenvolvimento da Criança.....	66
4.1.4. A Relação entre os Comportamentos de Interacção Mãe-Criança e as Ideias das Mães tendo em conta o Estatuto Socio-Económico.....	69

## 2ª PARTE

### **“O ENVOLVIMENTO MÃE-FILHO EM SITUAÇÃO DE JOGO: ESTUDO DE DOIS GRUPOS DE DÍADES CONTRASTADOS QUANTO AO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO” - ESTUDO EXPLORATÓRIO.....**

74

1. ENQUADRAMENTO E OBJECTIVOS DO ESTUDO..... 75

2. COMPOSIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA..... 79

3. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS..... 88

#### **1º MOMENTO: *Recolha de Dados de Avaliação relativos a Variáveis da Interação Mãe-Criança de Nível de Desenvolvimento das Crianças*.....**

89

FASE I: Registo da Interação Mãe-Criança em Situação de Jogo Livre..... 97

FASE II: Avaliação do Nível de Desenvolvimento das Crianças..... 98

FASE III: Adaptação da Versão Original da Escala P/CIS  
(Farran, Kasari, Comfort & Jay, 1986)..... 99

FASE IV: Treino dos Observadores na Escala P/CIS..... 111

FASE V: Cotação do Material de Observação a partir da Escala P/CIS..... 114

FASE VI: Tratamento Estatístico dos Dados de Observação..... 119

#### **2º MOMENTO: *Recolha de Dados de Variáveis de Contexto através das entrevistas realizadas às mães*.....**

126

FASE I : Elaboração do Roteiro da Entrevista..... 127

FASE II : Estudo Piloto..... 128

FASE III : Elaboração do Roteiro Definitivo da Entrevista..... 128

FASE IV : Realização da Entrevista às Mães no Domicílio..... 129

FASE V : Análise de Conteúdo das Entrevistas..... 129

#### **3º MOMENTO: *DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS*.....**

167

NOTA FINAL ..... 173

Referências Bibliográficas..... 174

## **LISTA DE ANEXOS**

### **ANEXOS REFERENTES AO 1º MOMENTO DA PARTE II**

- Anexo 1** - Autorização das Instituições para Realização do Estudo
- Anexo 2** - Instrumento de Recolha de Dados de Carácter Demográfico
- Anexo 3** - Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico (1ª Adaptação para Portugal)
- Anexo 4** - Lista de Brinquedos de acordo com o Modelo de Dale Farran (1986)
- Anexo 5** - Livro de Registo da Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths (1984)
- Anexo 6** - Manual de Aplicação Escala P/CIS (Farran, Kasari, Comfort & Jay, 1986)
- Anexo 7** - Folha de Notação da Escala P/CIS (Farran et.al., op. cit.)
- Anexo 8** - Folha de Cotação da Escala P/CIS (Farran et.al., op. cit.)
- Anexo 9** - Gráfico dos Valores Médios Totais do Grupo 1 e do Grupo 2 para as Dimensões de “Quantidade”, “Qualidade” e Adequação”
- Anexo 10** - Gráficos dos Perfis relativos a cada uma das Dimensões de cada uma das díades dos dois Grupos estudados.

### **ANEXOS REFERENTES AO 2º MOMENTO DA PARTE II**

- Anexo 11-** - Versão Inicial do Roteiro de Entrevista às Mães
- Anexo 12** - Versão Definitiva do Roteiro de Entrevista às Mães
- Anexo 13** - Lista de Verificação dos Jogos/Brinquedos existentes em casa
- Anexo 14** - Registo da Transcrição Integral de uma das Entrevistas Realizadas às Mães
- Anexo 15** - Registo da Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas às Mães
- Anexo 16** - Tipo de Jogos Referidos pelas Mães na Entrevista e Utilizados na Análise de Conteúdo.



## **INTRODUÇÃO**

Diversas investigações desenvolvidas durante as últimas duas décadas têm realçado a importância da interacção mãe-criança no desenvolvimento. O trabalho que ora se apresenta enquadra-se neste ponto de vista e procura avaliar de que forma essa interacção é determinada, entre outros aspectos, pelo contexto sócio-económico no qual se desenrola.

A hipótese de trabalho que visa esclarecer esta relação pode enunciar-se da seguinte forma:

*A interacção mãe-criança apresenta especificidades que se relacionam em grande medida com o estatuto socio-económico dos contextos em que se encontra inserida podendo estas características específicas da interacção exercer uma influência diferencial no desenvolvimento da criança.*

Ao centrar este tema na Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança pareceu-nos importante explorar as variáveis implicadas nestes processos de desenvolvimento para melhor as poder enquadrar no curso do desenvolvimento precoce, bem como na organização curricular em intervenções a este nível.

Num primeiro capítulo caracterizaremos os principais Quadros Conceptuais de Referência quando se fala da Interacção no Desenvolvimento Humano.

Situando-se o trabalho numa fase precoce do desenvolvimento humano, destacaremos no Modelo Transaccional a natureza bidireccional da interacção pais-filhos. Recorreremos a este modelo para melhor enquadrar esta fase precoce, bem como para localizar a génese de possíveis alterações no decurso do desenvolvimento.

Neste sentido, ao nível geral da Psicologia do Desenvolvimento, destacaremos o sistemas teóricos de Vygotsky e Piaget, discutindo a distância entre esses dois sistemas na abordagem da interacção.

Num segundo capítulo pretendemos colocar em destaque, definindo, alguns conceitos chave para a compreensão do fenómeno da Interacção Mãe-criança. Caracterizaremos assim, entre outras, as dimensões de reciprocidade, sincronia, contingência, responsividade, sensibilidade, directividade, controlo - dimensões estas a avaliar no estudo empírico do tipo exploratório que consistiu na aplicação da "Parent/Caregiver Involvement Scale" (Farran,

Kasari, Comfort & Jay.,1986), a dois grupos contrastados quanto ao nível socio-económico.

Procuraremos analisar estudos que se debruçam sobre a influência das características dos contextos de interacção, nomeadamente quanto ao nível educacional, profissão, situação profissional e nível de rendimento dos pais - características essas que constituiram os índices de diferenciação demográfica dos grupos constituídos no presente estudo.

No terceiro capítulo pretendemos analisar o impacto da Interacção Pais-criança em domínios específicos do desenvolvimento, tais como o desenvolvimento da socialização, cognitivo, da linguagem e da comunicação.

Partiremos da noção de “Zona de Desenvolvimento Próximo” (Vygotsky, 1978) e da de “scaffold” (Wood, Bruner & Ross, 1976) <sup>1</sup>, para analisar estudos que pretendam encontrar padrões de interacção que possam estar associados a um desenvolvimento mais harmonioso e a um melhor desempenho nestas áreas.

Após a análise anterior de algumas variáveis implicadas no processo de interacção mãe-criança, pensamos ser relevante analisar num quarto capítulo, essas dimensões da interacção em díades provenientes estatutos sócio-económicos contrastados, bem como, a influência do referido processo sobre o desenvolvimento da criança.

Pretendemos que esta reflexão teórica sirva de base ao estudo exploratório que apresentamos na segunda parte do trabalho, no qual nos propomos obter dados que possibilitem uma utilização directa dos seus resultados em acções de intervenção relacionadas com as actividades de rotina das díades que estudaremos, nomeadamente o “brincar” e o “jogar”.

Estando conscientes da complexidade da realidade que pretendemos analisar, para além da avaliação da interacção entre estas mães e as suas crianças e da avaliação do desenvolvimento das crianças, pensamos ser útil complementar estes dados com variáveis

---

<sup>1</sup> Apresentada, entre outros, por McCollum, A.J. & Bair, H. (1994).

relacionadas com as ideias das mães acerca das interacções que estabelecem com os seus filhos e da importância que lhes atribuem no desenvolvimento.

Ao avaliarmos as dimensões referidas, tentamos uma aproximação progressiva aos contextos em estudo, evitando o risco de nos envolver numa actividade académica desprovida de preocupações com a validade ecológica das realidades em que pretendemos intervir (Bronfenbrenner, 1979).

## **PARTE I**

**O ENVOLVIMENTO MÃE FILHO EM SITUAÇÃO DE JOGO:  
ESTUDO DE DOIS GRUPOS DE DÍADES CONTRASTADOS  
QUANTO AO ESTATUTO SOCIO-ECONÓMICO**

**Revisão da Literatura**

# **CAPÍTULO 1**

## **QUADRO CONCEPTUAL DE REFERÊNCIA**

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Evolução de Paradigmas e seu impacto na Psicologia do Desenvolvimento e da Educação

*“ciência sem consciência é a ruína da alma”*

Rabelais

A Psicologia do Desenvolvimento e da Educação podem ser consideradas, quanto à sua origem e finalidade, como o estudo do processo de aprendizagem do ser humano ao longo da vida (Bairrão, 1992a).

Neste sentido iremos debruçar-nos sobre uma área de estudo que investiga o processo dinâmico de desenvolvimento da criança no contexto de sistemas progressivamente mais abrangentes. Desde o nível da prestação de cuidados pelos seus significativos até ao mundo social e cultural mais amplo que envolve este microssistema (Bronfenbrenner, 1979), verifica-se a interacção de níveis progressivamente mais amplos que polideterminam o referido processo ao longo do tempo (Garbarino, 1992). Na perspectiva deste autor, “o que nos torna humanos é a nossa capacidade de relação - linguística, intelectual, económica, política e religiosa” (Garbarino, op.cit. p.12). É pois este processo de interacção que dirigirá o nosso estudo sobre o percurso epistemológico que a seguir se apresenta.

Neste quadro, tendo em conta as posições de Altman e Rogoff (1987), a Psicologia do Desenvolvimento bem como a da Educação teriam vindo a participar de uma evolução de paradigmas que lhes permite uma progressiva autonomia relativamente à influência do modelo das ciências da natureza, que as limitavam desde o século XIX. De início sob influência positivista, respectivamente com as visões de traço e interaccionista, e, mais tarde, com visões contemporâneas, como é o caso das perspectivas organísmico-sistémicas e transaccionais.

De acordo com os autores acima referidos, o paradigma de *traço* regeu o estudo da mente, bem como aos estudos iniciais sobre os processos intrapsíquicos explicando-os a partir de

mecanismos teleológicos previamente estabelecidos, dotados de causas internas e regidos por leis universais do funcionamento psicológico. Segundo os autores, encontramos reflexos desta forma de encarar os fenómenos psicológicos na psicologia diferencial, na psicometria, nas teorias freudianas e eriksonianas, bem como, nos modelos de avaliação e intervenção baseados no treino de aptidões.

Por sua vez, o paradigma *interaccionista* centrar-se-ia no estudo da previsão e controlo do comportamento e dos processos psicológicos. De acordo com os autores, esta perspectiva já encara a relação entre a pessoa e o meio ambiente, ainda que os considere como entidades isoladas, separadas e ligadas pela relação “antecedente-consequente”. Tal como na perspectiva anterior, as leis que regeriam estas relações seriam ainda dotadas de carácter universal e assentariam na testabilidade, replicabilidade e na generalização dos fenómenos. Os modelos comportamentais da psicologia operante incluir-se-iam nesta perspectiva, uma vez que estes assumem “a compreensão das relações causais entre antecedentes e consequentes das variáveis individuais e ambientais, segundo um processo sistemático, objectivo e replicável” (Bairrão, 1992a, p. 4). Desta forma de encarar os fenómenos psicológicos ressaltaria a dificuldade de manutenção e generalização das respostas dadas nas referidas condições, para outros contextos de vida da criança e da família, resultando nas já bem conhecidas dificuldades de resposta por parte destas perspectivas aos problemas da vida quotidiana.

No desenvolvimento dos quadros teóricos que servem de base à psicologia contemporânea, Altman e Rogoff (op.cit.) apresentam as perspectivas organísmico-sistémicas e transaccionais.

O paradigma *organísmico-sistémico* consideraria o estudo dos sistemas psicológicos dinâmicos e holísticos, onde elementos separados estabelecem relações complexas e recíprocas, explicadas por causas finais, teleológicas, tendendo para a estabilidade - como é o caso do conceito de homeostase dos sistemas. Várias seriam as teorias que se enquadram nesta perspectiva e, dentre outras, apontaremos a teoria do sistema familiar, bem como, a teoria do construtivismo genético de Piaget, no que concerne ao seu sistema de estádios - que irá ser alvo da nossa análise numa parte posterior do presente trabalho.



Por fim, a perspectiva *transaccional* assumiria o estudo das relações em mudança entre os aspectos psicológicos e ambientais, encarando-os como unidades holísticas. No quadro deste paradigma, dois aspectos são ainda de salientar nesta apresentação global. Por um lado, as qualidades temporais são aqui intrínsecas ao fenómeno, na medida em que se considera que os fenómenos que relacionam processos, pessoas e contextos se definem mutuamente ao longo do tempo. Por outro lado, os observadores são considerados aspectos dos fenómenos, sendo estes parcialmente definidos pelas características e perspectivas do observador - o que se encontra explicado pela noção de validade ecológica (Bronfenbrenner, 1979), já por nós referida na Introdução ao presente trabalho. De acordo com Altman e Rogoff (op.cit.), de entre as teorias clássicas que evidenciam este carácter contextualista salientam-se a teoria piagetiana, através das noções de *assimilação/acomodação*, bem como, a teoria do desenvolvimento de Vygotsky, que a *Zona de Desenvolvimento Próximo* exemplifica - motivo pelo qual serão mais tarde analisadas neste trabalho com mais detalhe.

Daí a necessidade apontada pelos autores de nos colocarmos numa perspectiva que se enquadra numa abordagem pragmática, relativista e eclética das formas de avaliar e intervir em psicologia do desenvolvimento e da educação. Neste sentido, a importância em citar Bairrão (1992a) quando este autor defende, a propósito das perspectivas anteriormente apresentadas, que “ não se assume qual delas é a mais correcta, pois, se por um lado, raramente se encontram teorias psicológicas que se enquadram estritamente numa única das visões apresentadas, por outro lado, a complementaridade entre elas é muitas das vezes indispensável para a compreensão dos fenómenos psicológicos, quer no domínio da investigação, quer no da prática” (Bairrão, op.cit.p.7).

De acordo com este autor, os novos modelos em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação tenderão a enquadrar-se na perspectiva *ecológica* (Bronfenbrenner, 1979) e no modelo *transaccional* (Sameroff e Fiese, 1990), pelo que a seguir lhes faremos a devida referência no presente trabalho.

Bronfenbrenner (1974) insurge-se contra uma visão tradicional da Psicologia do Desenvolvimento considerando-a de uma forma peculiar como “ a ciência do estranho comportamento das crianças, em situações estranhas, com adultos que lhe são estranhos, durante os mais breves períodos possíveis de tempo” (Bronfenbrenner, 1974, p. 3). A afirmação supra-citada que fez história na Psicologia, alerta para o facto de o desenvolvimento estar a ser estudado fora do contexto em que se desenrola.

De facto, Bronfenbrenner (1988) assinala que os resultados das investigações actuais, nas quais o indivíduo em desenvolvimento é observado nos contextos em que vive e cresce, validam a tese central da sua abordagem ecológica segundo a qual as condições em que o ser humano vive exercem um poderoso efeito no modo como este se desenvolve. Deste modo, o autor defende o estudo científico da ecologia do desenvolvimento humano, ou seja, “ da acomodação mútua e progressiva ao longo do ciclo de vida, entre um ser humano em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que este processo é afectado pela relação destes cenários com os contextos mais vastos em que estes se inserem” (Bronfenbrenner, 1979. p. 21 ).

Recentemente o autor (Bronfenbrenner, 1995) questiona-se sobre se esta denúncia de uma investigação sobre “desenvolvimento *fora do contexto*” não terá conduzido, no extremo, a um avolumar, na década de oitenta, de estudos sobre o “contexto *sem desenvolvimento*”. Neste sentido, salienta o seu interesse pelos factores intrínsecos à criança, para além das experiências desta com o meio. Deste modo, conceptualiza nas proposições de base ao seu modelo Bio-Ecológico conceitos essenciais para o estudo do processo de interacção mãe-criança, por ele próprio analisado a partir de algumas investigações do período supra-citado. No quadro do referido modelo, estuda os processos progressivamente complexos de interacção recíproca entre as características bio-psicológicas da criança em desenvolvimento e o meio imediato - pessoas, objectos e símbolos - no qual os referidos processos têm lugar ao longo do tempo. A forma, poder e conteúdo destes processos neste microssistema reconceptualizado, que denominou de “processos próximos”, variam como função conjunta das duas variáveis referidas, em relação às quais, analisa os respectivos *efeitos diferenciais* no desenvolvimento da criança.

Já Garbarino (1992) colocou a tónica na interacção do indivíduo com o seu ambiente como a base da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, ao afirmar que esta “encara o processo de desenvolvimento como a expansão da *concepção* da criança sobre o mundo, assim como a sua capacidade de *actuar* nele. O indivíduo e o ambiente envolvem-se numa interacção recíproca: cada um influencia o outro num jogo sem fim de biologia e sociedade - tendo como mediadores a inteligência e a emoção e como resultados a identidade e a competência” (Garbarino, op.cit. p.16).

De acordo com este autor, a perspectiva ecológica permitiu-nos ter em conta as influências mútuas e recíprocas entre este contexto imediato à criança e o ambiente cultural envolvente, bem como a mudança constante deste último por acção das características mutantes desse processo recíproco, a ponto de afirmar que “a identidade emergente de uma criança constitui desta forma a imagem da sua cultura e sociedade” (Garbarino, op.cit. p.17).

É com esta consciência que nos centraremos nas interacções dentro de um microssistema, no quadro de um *cenário* já definido por Barker (1968) e citado por Bairrão(1992a) como “uma unidade de meio ambiente/comportamento, caracterizada por padrões cíclicos de actividade que ocorrem dentro de intervalos específicos de tempo e de limites no espaço” (Bairrão op.cit.p.19), ao qual não são alheias as características molares do comportamento dos indivíduos em causa, bem como, as características físicas do contexto em que ocorre esse comportamento, avaliadas a um nível molecular. A noção de cenário proposta por Tietze (1986), citado por Bairrão (1992b), acrescenta a definição das variáveis desenvolvimentais, estruturais e processuais, na seguinte relação: “as variáveis desenvolvimentais das crianças, são produto do processo de socialização, isto é, o produto quer das variáveis de *estrutura* que cobrem todas as condições dos contextos físicos e humanos e que são mais ou menos estáveis, quer das variáveis de *processo* que se relacionam com todas as interacções entre as pessoas nos contextos de socialização” (Bairrão,op.cit.p.52).

Procederemos em seguida a uma análise da natureza das trocas mútuas estabelecidas nesse contexto, especialmente entre a mãe e a criança, no quadro do modelo transaccional.

## 1.2. O Modelo Transaccional

O modelo transaccional inicialmente apresentado por Sameroff e Chandler (1975) parte do princípio básico citado mais tarde por Sameroff e Fiese (1990), segundo o qual, “o desenvolvimento da criança é visto como o produto das interações dinâmicas e contínuas da criança com a experiência proporcionada pela sua família e pelo contexto social. O que é inovador no modelo transaccional é a igual ênfase colocada nos efeitos da criança sobre o meio, de tal modo que as experiências decorrentes do meio não são consideradas como independentes da criança” (Sameroff e Fiese, op.cit., p.122). Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança não é apenas o produto cumulativo de uma série de *interacções* e *transacções*, sendo também uma função de como o adulto percebe, define e interpreta essas experiências.

É no quadro deste modelo que Sameroff e Fiese (1990) e, mais tarde, Sameroff (1995) vão salientar os **sistemas reguladores** do desenvolvimento, que, operando através da família e de padrões culturais de socialização, irão circunscrever um determinado **mesótipo**<sup>2</sup> (Sameroff, 1985) para cada criança. Esta última organização - decorrente de uma analogia com a noção de “genótipo”, da biologia - é formada a partir dos códigos cultural, familiar e individual de cada prestador de cuidados. Segundo os autores, são estes códigos que, por sua vez, regulam o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional por forma a tornar a criança capaz de desempenhar um papel definido na sociedade. A experiência da criança em desenvolvimento seria então parcialmente determinada pelas crenças, valores e personalidade dos pais, pelos padrões de interação e história transgeracional da família, assim como, pelas crenças, controlo e suporte cultural de pertença.

Depois de apresentada a complexidade dos sistemas que regulam o desenvolvimento da criança Sameroff e Fiese (1990) e Sameroff (1995), vão localizar a intervenção nos pontos de interação entre a criança, a família e os sistemas culturais, a partir dos quais as

<sup>2</sup> Termo proposto para tradução da noção de “*environtype*” de Sameroff (1985), citado por Sameroff e Fiese, 1990, p.124), no âmbito dos seminários da componente curricular deste Curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança (1995/96), pelo seu coordenador, Professor Dr. J. Bairrão.

regulações ocorrem. Desta forma, os **processos de regulação** vão ser organizados a três níveis, respectivamente, o das *macroregulações*, o das *miniregulações* e o das *microregulações* (Sameroff, 1987; Sameroff e Fiese, 1990).

As **macroregulações** são mudanças “cruciais” que se reflectem por longos períodos de tempo - por exemplo, o “desmame” ou “a entrada para a escola”- e englobam grande parte das regulações da agenda cultural do desenvolvimento. Esta “agenda” corresponde a uma série de pontos no tempo, nos quais o meio é reestruturado para proporcionar diferentes experiências à criança, de acordo com o código cultural.

As **miniregulações** correspondem a actividades de rotina diária que se desenrolam num contexto familiar, sendo susceptíveis de grande variabilidade de acordo com o código cultural. São exemplos destas actividades a forma como a família amamenta a criança quando ela tem fome, ou como são mudadas as fraldas quando ela está molhada, ou, até, como intervem sobre um comportamento desadequado.

As **microregulações** são consideradas interacções momentâneas entre a criança e quem cuida dela. Segundo os autores, são um misto de códigos biológicos e sociais: ao nível biológico, exemplificam com o sorriso do prestador de cuidados em resposta ao sorriso do bebé; ao nível social referem os padrões de interacção, citando Patterson (1986), susceptíveis de aumentar ou diminuir o comportamento anti-social da criança. Este tipo de regulações englobam os padrões interactivos como os de responsividade materna (Brazelton, Koslowsky e Main, 1974) e de sintonia (Stern, 1977), que, por se aproximarem dos padrões por nós observados irão ser mais tarde desenvolvidos.

Finalmente, Sameroff e Fiese (1990) e Sameroff (1995) situam estas três fontes de regulação em diferentes níveis do mesotipo, apesar de assumirem que estes últimos permanecem em constante *interacção* e até *transacção*.

Assim, as macroregulações são consideradas a forma predominante de regulação dentro de determinado código cultural. Este último, por sua vez, pode ser transmitido aos indivíduos

de uma sociedade através de costumes, crenças, mitos e leis que orientam e regulam a saúde e educação da criança.

Por sua vez, as miniregulações são consideradas mais frequentes dentro dos códigos familiares, nos quais a menor formalidade das interações condiciona o comportamento de prestação de cuidados da família.

Por fim, as microregulações, exercendo o seu papel a nível individual, a partir de diferenças e semelhanças ao nível da personalidade, temperamento e comportamento individual, regulam as reacções da criança.

De acordo com Sameroff e Fiese (1990) e Sameroff (1995), durante a primeira infância, o comportamento das figuras parentais, em especial o principal prestador de cuidados, transmite um determinado padrão de regulações ao bebé. Desta forma, esta fase do desenvolvimento vai ser considerada pelos autores, como fundamental para o estabelecimento de adaptações normativas ou desviantes neste processo interactivo assim regulado.

## 2. INTERACÇÕES E DESENVOLVIMENTO HUMANO

### 2.1. Os Sistemas Teóricos de Piaget e Vygotsky na Abordagem da Interacção

Segundo Bornstein e Bruner (1989), a psicologia do desenvolvimento tem vindo a ser dominada desde há algumas décadas por explicações baseadas em factores intra-individuais, sendo as questões da interacção tratadas simplesmente como fontes de variância que afectam esses processos. Neste sentido, as formas de interacção seriam reduzidas ao papel que desempenham como influência nos factores de crescimento intra-individual e não se destacariam como importantes por si só. É com este espírito que os autores se insurgem com “uma psicologia do desenvolvimento que parece destinada, por hábito ou predilecção, a trabalhar com uma criança sózinha, que tenta lidar por si própria com um mundo que invade a sua sensorialidade, um mundo que precisa ser classificado, organizado, representado” (Bornstein e Bruner, op.cit., p.1).

De facto, a análise da interacção no desenvolvimento ultrapassa a estimativa de saber quais as variáveis do *indivíduo* que apresentam resultados diferentes ao longo do tempo nas medidas de desenvolvimento, para pôr a questão sobre o modo como essas variáveis são influenciadas *pela* interacção e actuam *na* interacção.

Tendo em conta estes aspectos gerais, os autores fazem uma revisão da investigação que aborda vários aspectos do complexo tema da interacção, tendo como critério de selecção os estudos que analisam a questão da *transmissão* - meio através do qual os membros mais experientes de uma dada cultura - por exemplo, os adultos - transmitem os seus conhecimentos, competências ou procedimentos, a membros menos experientes dessa cultura - neste caso, as crianças.

Bornstein e Bruner (op.cit.) citam Tudge e Rogoff (1989) para apresentar a *Zona de Desenvolvimento Próximo (Z.D.P.)* como paradigmática da forma como a criança em desenvolvimento pode tirar partido da ajuda oferecida pelo adulto. Neste sentido, a questão prende-se com “o que o adulto faz ou pode fazer para ajudar a criança, para que esta vá

para além do ponto de desenvolvimento já atingido por ela” (Bornstein e Bruner , op. cit. p.4).

Em contrapartida, os defensores da escola de Genebra, tais como Bovet, Parrat-Dayan e Vonèche (1989), citados pelos últimos autores, defendem que o adulto se limite a fornecer um conhecimento que, de alguma forma, se adeque ao modo de raciocinar da criança.

Para Bornstein e Bruner (1989), dois aspectos têm de ser tidos em conta, à partida, na análise da questão acima referida:

1. A natureza da **apresentação** do conhecimento feita pelo adulto à criança.

Em termos piagetianos o adulto tira partido da noção de “*décalage*”<sup>3</sup>, apresentando o problema de forma que é já familiar à criança, reduzindo a sua complexidade a um nível com o qual ela é capaz de lidar.

Ao citar Bruner (1963), os autores salientam a importância dada por Vygotsky ao papel da instrução do adulto na ajuda à criança, levando-a a concentrar a sua atenção em aspectos da tarefa que conduzem à solução. Este tipo de “instrução” encontra-se nas estratégias de ensino e apresentação assim como nas estratégias de resolução de problemas. Neste campo a ZDP é criada quando o adulto, após a apresentação do problema, dá pequenas ajudas de forma a que a criança, após estas ajudas, o possa resolver. Deste modo, os autores, citando Donaldson (1978), salientam que as tarefas piagetianas de conservação se caracterizam, por vezes, por uma certa impermeabilidade à ajuda do adulto. Acrescentam ainda, referindo McGarrigle e Donaldson (1974), que mesmo os problemas piagetianos podem ser resolvidos por crianças, quando ajudadas com sugestões específicas.

---

<sup>3</sup> Termo traduzido para a língua portuguesa por “desfasamento” ( Lourenço, 1997 ).



2. Os *processos* utilizados pelo adulto e pela criança em tarefas específicas que levarão a mudanças, em relação aos quais os autores apresentam o dado crucial que a seguir se apresenta.

Com tal propósito, defendem a relevância da ZDP para o processo de desenvolvimento. É precisamente na interacção com os outros - particularmente adultos que ensinam - que a criança pode ser ajudada neste processo de construção a atingir níveis de desenvolvimento progressivamente superiores.

Tudge e Rogoff (1989) na sua revisão sobre as influências dos pares no desenvolvimento cognitivo, analisam o efeito do contexto social nesse domínio do desenvolvimento. Neste sentido, baseando-se na leitura dos sistemas teóricos de Piaget e Vygotsky discutem a distância entre estas duas abordagens sobre a forma de como o desenvolvimento na infância tira partido de trocas interpessoais.

Piaget salienta a natureza **biológica** da cognição, encarando-a como uma forma de *adaptação* ao meio que é essencialmente *endógena*. A equilibração entre os invariantes funcionais dos processos de assimilação / acomodação realizar-se-ia à custa da *maturação* cerebral, da *experiência adquirida* sobre o mundo físico e sobre as regras que o regem, e, finalmente, de forma marginal, da *interacção social*. Neste último plano, o autor acreditava que apenas a *discussão entre pares* desempenhava um papel no desenvolvimento.

Por sua vez, Meadows (1996) considerando que o conflito cognitivo com o adulto não permitia à criança uma integração que lhe possibilitasse utilizar essa aprendizagem de forma independente no futuro, salienta a assimetria dessa interacção.

Vygotsky, enfatizando a origem **social** do desenvolvimento, focaliza-se na interacção social. Segundo ele, esta constitui o *meio a partir do qual a criança se desenvolve interagindo com pessoas mais competentes*, que possuem os instrumentos intelectuais da cultura de pertença e que a *apoiam* na aprendizagem.

Tudge e Rogoff (op. cit.) analisam assim estes dois sistemas teóricos naquilo que os aproxima e naquilo que os afasta, da forma que passamos a apresentar.

No que diz respeito às *linhas de contacto* entre os sistemas de Piaget e Vygotsky, os autores acima referidos destacam aspectos que vão desde as bases teóricas de partida até à forma como, em geral, estes encaram o processo de desenvolvimento.

De facto, ambos os sistemas teóricos fazem referência a figuras importantes da Psicologia do Desenvolvimento bem como da Psicologia Geral, tais como *Baldwin, C. Buhler, Janet e Stern*.

Por outro lado, seria *mútuo o conhecimento que cada um dos teóricos tinha do trabalho do outro*, embora com desfazamentos de tempo : apesar de Vygotsky ter tido acesso ao trabalho de Piaget, este último apenas tomou contacto com a obra do primeiro aquando da tradução das suas obras da língua russa durante a década de sessenta.

Para além disso, ambos apoiam uma abordagem da *Génese* dos processos psicológicos, estudando a forma como eles se desenvolvem, tanto ao nível microgenético como ontogenético.

Neste sentido, ambos defendem a tese de que o desenvolvimento envolve transformações de carácter *qualitativo*: Piaget defende que a criança progride através de uma sequência de estádios qualitativamente distintos, numa ordem *invariante e universal* - o que, segundo Meadows (1996), limita a influência da cultura como uma componente da cognição; Vygotsky encara a mudança como um processo mais “revolucionário” do que evolutivo, tendo em conta tanto a sua especificidade *universal* como *cultural*.

Daí que tanto Piaget como Vygotsky atribuissem uma *base dialética* tanto para a concepção do processo de desenvolvimento - encarado como elemento isolado - como para a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Nos dois sistemas teóricos os papéis do indivíduo e do contexto seriam considerados por Tudge e Rogoff (op. cit.), como *inseparáveis*: Piaget traduziria este aspecto na sua discussão sobre *Assimilação e Acomodação*; Vygotsky considerá-lo-ia na sua abordagem da *Mutualidade* indivíduo/contexto que envolve a análise dos níveis que se entrecruzam na sua relação com o desenvolvimento filogenético, socio-histórico, ontogenético e microgenético.

Por fim, ambos partilhariam a convicção de que as crianças são proactivas no seu próprio desenvolvimento e que adquirem o conhecimento do mundo através da *acção*.

Apesar destes dois sistemas teóricos considerarem o papel que o mundo social desempenha no desenvolvimento cognitivo, Tudge e Rogoff (op.cit.) consideram que eles *se afastam* nos aspectos abaixo sumarizados.

Desde logo, segundo estes autores, os dois sistemas diferem na ênfase colocada quer na integração do mundo social, quer no desenvolvimento individual.

Deste modo, os mecanismos causais teorizados para relacionar a interacção social com o desenvolvimento cognitivo assumem características próprias em cada um dos sistemas.

Por outro lado, Piaget e Vygotsky afastar-se-iam na definição do “timing” necessário durante a ontogénese para que se faça sentir a eficácia de tal interacção.

De igual modo, os dois sistemas difeririam no que respeita ao papel tido como adequado para o parceiro exercer na interacção, bem como, no tipo de parceiro social considerado óptimo para promover o desenvolvimento nesse mesmo processo.

Por fim, a forma como seriam encaradas as possibilidades de regressão e de progressão resultantes da interacção social, seriam também específicas de cada um dos sistemas teóricos em análise.

Passemos a uma estudo detalhado de cada um destes aspectos, a partir da leitura que deles faz Tudge e Rogoff (op.cit.), pela pertinência com que a consideramos para a análise da interacção no desenvolvimento humano.

No que respeita ao **Papel da Interacção Social** as influências sociais no desenvolvimento não seriam tema central da teoria de Piaget. No seu sistema teórico este autor focalizar-se-ia na interacção da criança com o *contexto físico* e na compreensão que ela desenvolve sobre as propriedades físicas e lógicas do mundo onde actua a nível individual. De igual modo, salientaria o papel da *Equilibração* em detrimento da maturação, experiência e interacção social.

Por outro lado, restringiria a influência do contexto social no *acelerar* ou *atrasar* da idade em que a criança progride na sequência de estádios de desenvolvimento

Na teoria de Vygotsky o desenvolvimento não poderá ser entendido sem referência ao *meio social*, quer *interpessoal* quer *institucional*, no qual a criança está inserida. Deste modo, este sistema teórico abre caminho à compreensão do pensamento individual através das *instituições* e *instrumentos sociais* na sua evolução ao longo da história. Estas soluções sociais que enquadrariam o processamento cognitivo tornar-se-iam disponíveis à criança através da sua interacção com pessoas *mais capazes* nesse contexto social e cultural.

O referido fenómeno dar-se-ia em dois planos: por um lado, ao nível dos *processos elementares* - que partilhamos com os animais (por exemplo, atenção involuntária e memória de reconhecimento); por outro lado, ao nível de *processos mentais mais elevados* mediados pelo contexto cultural, do qual os seres humanos fazem parte (por exemplo, o processo de reconhecimento). A diferença entre o primeiro e o segundo plano reside no facto de apenas o segundo ser *influenciado por factores socio-culturais*.

De acordo com a leitura de Tudge e Rogoff (op.cit.) sobre o sistema de Vygotsky, os *mediadores* (por exemplo, as palavras) constituem “ferramentas” psicológicas, formas

de comportamento exclusivas do ser humano, imbuídas de carácter social e produto do desenvolvimento histórico e cultural.

Em suma, para Vygotsky a unidade de análise é a *Actividade Social*, a partir da qual o funcionamento individual evolui para um plano superior. Em contrapartida, para Piaget esta unidade é constituída pelo *Indivíduo*, considerando a influência social como uma força externa que reveste a actividade individual.

Daí que Tudge e Rogoff (op.cit.) citem Vygotsky (1981) na afirmação do seguinte confronto: “*in contrast to Piaget, we hypothesize that development does not proceed toward socialization, but toward the conversion of social relations into mental functions*” (Vygotsky, op.cit.,p165).

No que respeita aos **Mecanismos** pelos quais o social exerce o seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo, Tudge e Rogoff (op.cit.) consideram os aspectos que passamos a apresentar.

Estes autores consideram que na teoria de Piaget se destaca um mecanismo essencial no desenvolvimento cognitivo: a *Equilibração*. O referido mecanismo permitiria à criança lidar com as discrepâncias entre a sua própria forma de ver o mundo (os seus esquemas) e a informação que lhe é trazida do exterior, transformando o seu modo de pensar por forma a permitir-lhe uma melhor adaptação à realidade. Quando o esquema é alterado de modo a que a nova informação se ajuste mais facilmente, o equilíbrio é estabelecido a um nível superior.

Deste modo, segundo os autores, o “*conflito cognitivo*” - decorrente do desequilíbrio que ocorre quando a criança em acção se confronta com as dificuldades no meio físico, ou, numa fase mais elaborada do pensamento, ao nível lógico - pode ser observado nas discussões entre crianças que têm pontos de vista diferentes sobre questões de ordem moral ou intelectual. Este processo permitiria à criança ver que existe uma perspectiva diferente que pode não se ajustar facilmente às que ela tinha à partida. Por exemplo, as relações lógicas que a criança começa a perceber no mundo físico são extrapoladas a partir das relações sociais.

Dá que Piaget saliente a *cooperação* como uma forma ideal de interacção social na promoção do desenvolvimento: uma vez que as referidas discussões ao provocar conflito cognitivo conduzem a um desequilíbrio que desencadeia na criança tentativas para atingir uma resolução lógica, processo esse que conduz a um avanço cognitivo.

Segundo os autores, Vygotsky defende que os mecanismos que transformam o que é social em desenvolvimento individual não correspondem a uma simples transferência. A apropriação do que é praticado na interacção social envolve uma *Transformação Activa, Dialética, Qualitativa*.

Para explicar o modo com este processo ocorre, Vygotsky recorre a um conceito central na sua teoria, a *Mediação*, segundo o qual o que é social passa para a esfera individual através de um elo, um instrumento psicológico, que denomina de *símbolo*, no qual a *palavra* é o principal exemplo na sua teoria. A partir do processo de interacção social, o significado que é dado às palavras pelos membros mais desenvolvidos de uma comunidade acaba por ser transmitido aos mais novos. Desta forma, os significados culturalmente disponíveis e que são dados a conhecer à criança, são tornados seus de forma a serem transmitidos a outros.

O processo de interacção inicialmente usado para dirigir a atenção da criança, pode ser *internalizado* e usado como uma ajuda à auto-direcção, quando ela se envolve num diálogo consigo própria, por via oral (no discurso *egocêntrico*) ou de forma silenciosa (no discurso *interno*).

Um conceito proposto por Vygotsky para a compreensão da natureza interactiva e social do desenvolvimento da criança é o de *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)*. Segundo Tudge e Rogoff (op.cit.), este construto situa-se numa discussão sobre a interacção entre o “desenvolvimento” e a “aprendizagem”, descrevendo da seguinte forma o processo em que as actividades cognitivas se desenvolvem:

... “ZPD...é a distância entre o nível actual de desenvolvimento, determinado pela resolução do problemas de forma independente, e, o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela resolução de problemas sob a ajuda do adulto, ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky,1978, p.86, citado por Meadows,1996)

Este tipo de interacção social torna as criança capazes de resolver problemas que seriam incapazes de resolver sózinhas, e, ao fazê-lo, permite que elas pratiquem competências que internalizam progredindo relativamente ao seu desempenho individual.

Desta forma dá também ênfase à *cooperação*, uma vez que a criança é vista como interessada em tirar partido do parceiro mais capaz e este é visto como responsável em ajustar o diálogo para se adaptar à ZDP da criança.

De acordo com Tudge e Rogoff (op.cit.) a ideia de cooperação na partilha de processos de pensamento, encontra-se tanto na teoria de Vygotsky como na de Piaget e está relacionada com o conceito linguístico de *intersubjectividade*. Este conceito, para o qual os referidos autores citam Trevarthen (1980) centra-se na compreensão conjunta sobre um assunto, atingida por pessoas que trabalham juntas e que têm em conta a perspectiva da outra.

No que respeita à **Idade** na qual se fazem sentir os efeitos da interacção social, Tudge e Rogoff (op.cit.) discutem alguns dos seguintes aspectos relativos aos dois sistemas teóricos em estudo.

De acordo com os autores, Piaget defende que os efeitos da interacção social derivados da possibilidade de argumento lógico entre crianças com diferentes pontos de vista, só se faz sentir no *período das operações concretas*, estágio em que a criança se torna capaz de cooperar e coordenar esses diferentes pontos de vista. Isto acontece na medida em que o egocentrismo declina durante o período pré-operatório (até aos 7 anos), e, as discussões entre pares que ocorrem essencialmente na fase

seguinte - apesar de já iniciadas no pré-operatório (3 - 6 anos) - permitam conduzir ao equilíbrio.

Segundo Tudge e Rogoff (op.cit.), para Vygotsky (1981) a criança *nasce como um ser social*. Desde os primeiros anos, o apoio do adulto ajuda a criança a comunicar eficazmente, bem como a planear e reevocar de forma deliberada. Acredita mesmo que, *desde muito cedo, as crianças usam símbolos* (tais como, a palavra ou o gesto) mesmo antes de lhes reconhecerem a sua total significância ou de constatarem que esses símbolos estão imbuídos de significado para os adultos. Para isso dá o exemplo do “apontar”: o gesto da criança ao dirigir a mão na direcção do objecto é interpretado pelo adulto como o “apontar”. Na medida em que é como “apontar” que o gesto é respondido pelo adulto, é assim que este ganha significado para a criança.

Assim, na teoria de Vygotsky, o mundo social influencia o desenvolvimento desde o início da vida; a actividade independente ocorre à medida que as crianças internalizam os processos mentais superiores mediados através da cultura, internalização esta que elas só serão capazes de fazer com ajuda. Esta visão contrasta com a de Piaget segundo a qual os benefícios cognitivos da interacção social se tornam evidentes apenas com o referido declínio do egocentrismo.

No que respeita ao **Tipo de Parceiro** e ao seu **Papel** na relação salientamos da leitura de Tudge e Rogoff (op.cit), aspectos essenciais de diferenciação destes dois sistemas teóricos.

Segundo os autores, Piaget enfatiza a discussão entre *pares* relativamente à discussão entre adulto e criança. Esta última é considerada essencialmente desigual, assimétrica em termos de poder/autoridade e incompatível com a condição de reciprocidade necessária para o equilíbrio.

De acordo com os mesmos autores, em contrapartida, Vygotsky enfatiza o impacto da interacção com um *parceiro mais competente*, tal como se depreende da noção de ZDP. Este tipo de interacção irá permitir à criança uma aculturação com os instrumentos intelectuais da sua sociedade. O agente de socialização terá de ser



alguém que conheça melhor esses instrumentos do que a criança. O conceito de ZDP não requer apenas uma diferença no nível de “expertise” por parte do parceiro mais avançado, mas também a compreensão por parte deste relativamente às solicitações da criança de modo a evitar que a informação seja apresentada a um nível demasiado avançado, não lhe permitindo ajudá-la.

Tudge e Rogoff (op.cit.) apresentam posições específicas no que respeita à **Direcção** dada ao desenvolvimento pelos dois sistemas teóricos.

Na teoria de Piaget o desenvolvimento cognitivo caracteriza-se por um *progresso unidireccional* através de estádios. Apesar de reconhecer a existência de perturbações do desenvolvimento, nomeadamente um atraso de desenvolvimento, estas não são incorporadas enquanto tal no seu sistema teórico.

Para Vygotsky a mudança pode efectuar-se *em mais do que uma direcção*, uma vez que o desenvolvimento é organizado pela interacção social, conduzindo as crianças em direcção às competências dos que a rodeiam. em particular, estes parceiros diferem tanto dentro como entre as sociedades.

A sua teoria também abarca a noção de que as interacções das crianças com os outros podem conduzir a *atrasos de desenvolvimento, desenvolvimento patológico ou até regressão* tendo em conta as normas estandardizadas da cultura, sob condições realmente desadequadas nas quais se encontram os parceiros vistos como mais competentes, ou quando os adultos duvidam que as crianças sejam capazes de evoluir no desenvolvimento.

Por fim, Tudge e Rogoff (op.cit.), assumem que tanto no quadro teórico de Vygotsky como no de Piaget, a variável que parece essencial para que a interacção social se torne eficaz é o estabelecimento da **intersubjectividade** entre parceiros. Neste sentido afirmam ser “*pouco provável que o simples facto da criança se sentar ao lado de outra pessoa lhe enriqueça as suas competências. Se não se estabelecer entre os parceiros um certo grau de intersubjectividade que permita uma troca de ideias, uma observação activa ou uma*

*implicação conjunta na tarefa, não é possível o conflito cognitivo, nem a resolução conjunta de problemas que possam promover as competências da criança ou mudar a sua perspectiva” (Tudge e Rogoff op.cit.,p.35).*

## 2.2. Bruner e a noção de “scaffold”

De acordo com Berk e Winsler (1995) na sua leitura de Vygotsky, o papel da educação seria o de proporcionar às crianças experiências que estivessem nas suas Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP), através de actividades que as desafiariam e que pudessem ser acabadas com um apoio sensível por parte do adulto. Os autores afirmam citando Tharp e Gallimore (1988) que, desta forma, os adultos podem actualizar processos cognitivos que se encontram emergentes de uma forma rudimentar.

Para caracterizar os ingredientes específicos da qualidade deste tipo de colaboração adulto-criança, Berk e Winsler (op.cit.) referem citando Wood, Bruner e Ross (1976), a metáfora <sup>4</sup> do “*scaffold*” <sup>5</sup> muito utilizada na literatura sobre *interacções eficazes de ensino-aprendizagem no interior da ZDP* e amplamente usada em psicologia e educação. De acordo com esta metáfora, a criança seria encarada como um “edifício em construção, que se constrói activamente a si próprio. O ambiente social constituiria o *scaffold* necessário, ou sistema de suporte, que permite à criança avançar e continuar a construir novas competências” (Berk e Winsler, op. cit., p.26). Este estilo de interacção tem vindo a ser frequentemente referido como *promotor do desenvolvimento cognitivo geral*, bem como no *incremento do desempenho da criança em variadas tarefas*.

Neste sentido os autores referem a importância do “scaffold” na **génese de um processo** que envolve o *foco de atenção conjunta* entre a pessoa que presta cuidados e o bebé, de forma a permitir a *evolução para processos cognitivos superiores*.

Desde o nascimento os bebés examinam minuciosamente o ambiente, o movimento dos objectos, *iniciam* interacções através do contacto ocular e *finalizam-nas* quando desviam o olhar dos objectos. Pelos 4 meses começam por *olhar na mesma direcção*

<sup>4</sup> Termo que é designado como “A utilização de uma palavra ou frase de uma forma analógica não-literal que implica que um objecto, propriedade ou acção tenha alguma qualidade sugerida por essa palavra ou frase(...)” (Sutherland, 1996, p.273).

<sup>5</sup> Termo traduzido como “*pôr, colocar andaimes*” por vários autores portugueses, tais como, Vasconcelos (1997).

dos adultos, que, por vez, seguem a sua linha de visão. Quando isto acontece estes adultos *comentam* frequentemente aquilo que o bebé vê. Desta forma, o ambiente está a ser *nomeado* para o bebé.

Segundo estes autores, a investigação demonstra que este tipo de focalização conjunta da atenção entre a mãe e o bebé permite um *contexto de comunicação* que pode promover futuros avanços ao nível da linguagem e da resolução de problemas **durante o segundo ano de vida** - fase do desenvolvimento dentro da qual o nosso estudo empírico terá lugar. Citando, dentre outros, os estudos de Tamis-LeMonda e Bornstein (1989) defendem que, quando os adultos descrevem aspectos do ambiente que captam a atenção do bebé, as crianças adquirem rapidamente esses *significados* atribuídos pelos adultos, permitindo *maiores progressos ao nível da aquisição do vocabulário na segunda infância*. Para além destes, a leitura de Frankel e Bates (1990) permite aos autores afirmar que uma *interacção materna positiva*, envolvendo altos níveis de *afecto* e *ensino* num contexto de atenção conjunta, poderá *prognosticar a capacidade de resolução de problemas* sob a forma de “puzzles” complexos em crianças de 2 anos.

Estes resultados sublinham a **importância da mobilização conjunta da atenção na interacção**, demonstrando até que ponto processos cognitivos mais elaborados são ao mesmo tempo conduzidos quer pelo adulto, quer pela criança, muito antes de ela dizer o que está a ver sob a forma da linguagem falada.

É neste sentido que McCollum e Bair (1994) numa revisão da literatura sobre as **adaptações próprias do “scaffold”** na interacção pais-criança, salientaram dois aspectos fundamentais do fenómeno. Por um lado, os pais variam e adaptam de forma sistemática os seus *níveis de desafio* e *apoio* - níveis esses que se encontram inerentes ao próprio fenómeno de “scaffold” - de forma a *adequar os seus padrões às capacidades da criança*, e, assim, *lançar os andaimes* que permitam a participação da criança na interacção. Por outro lado, estas variações e adaptações parecem relacionar-se com a *sensibilidade* que os pais têm para apreender, de forma imediata, as actividades necessárias ao desenvolvimento da criança, conjugando, ao mesmo tempo, a compreensão sobre as várias *características*

desta, as *exigências* da tarefa, com o *objectivo pessoal* dos pais acerca do resultado da interacção - que é, por outras palavras, o resultado que eles esperam desta interacção.

Os autores acrescentam que, uma boa **adequação desenvolvimental** de qualquer prática implementada pelo adulto deverá ter em conta a *criança*, a *tarefa* e a *experiência anterior* da criança na tarefa.

Neste sentido, presume-se que a prática deste apoio, bem como, a aquisição de comportamentos necessários à implicação e desempenho bem sucedidos, levem a criança a *internalizar* o processo e permitam assim que ela se torne capaz de realizar esta tarefa *sózinha*, noutra interacção *posterior*, quer no tempo, quer no espaço.

Os autores citando Wood, Bruner e Ross (1976) remontam à **origem** da metáfora do “scaffold” para descrever a *situação* de interacção que nesse estudo toma a forma seguinte: observação de diádes de crianças de 4 anos em interacção com a mãe para construir uma pirâmide de madeira. Pedia-se às mães para *ensinar* as crianças a construir a pirâmide, e, no final as crianças eram avaliadas quanto ao seu *desempenho independente* nessa tarefa.

A partir deste estudo Wood, Bruner e Ross (1976) puderam apresentar as 6 *funções sobre o papel do adulto nesta interacção* :

1. *conduzir a criança à tarefa de forma a captar o seu interesse na resolução do problema*: este é um aspecto essencial para desenvolver um entendimento mútuo acerca do objectivo da tarefa;
2. *simplificar a tarefa em subtarefas, mais acessíveis à criança*: o adulto que domina a tarefa no seu todo, vai proporcionando subtarefas à criança de modo a permitir-lhe que ela realize tentativas a vários níveis de dificuldade, apoiando ao mesmo tempo os seus esforços;
3. *monitorizar a sequência do processo*: o adulto mantém a criança interessada pelo que conseguiu, e, ao mesmo tempo, interessa-a pelo próximo passo que ela irá iniciar;

4. *dar feedback à criança*: o adulto deve clarificar as discrepâncias entre o que a criança efectuou e o que deveria ser aceitável, de forma a ajustar o seu desempenho, tendo em vista uma realização progressivamente independente;
5. *controlar os progressos da criança*: a frustração manifestada pela criança deve ser controlada por um tipo de correcção que seja apoiante do seu progresso - ou seja, que a leve a progredir na tarefa e não aumente a frustração;
6. *modelar até que a criança complete a tarefa com sucesso*: o adulto que conhece a tarefa proporciona um modelo para a completar através de um desempenho correcto, não só quando termina uma sequência que a criança iniciou, mas também, quando modela todo o processo.

McCollum e Bair (1995) citam um trabalho anterior de Wood e Middleton (1975) que salientava como aspectos cruciais do “scaffold”, a *sensibilidade* do adulto ao nível de capacidade da criança referindo igualmente a importância da *capacidade de resposta* por parte do adulto. Do ponto de vista destes autores, o desenvolvimento da criança é concebido de uma forma mais ampla do que a construção da realidade pelo indivíduo, sendo conceptualizado de uma forma mais abrangente, nos **contextos** em que este desenvolvimento humano tem lugar.

Expliquemos um pouco melhor: dentro desta perspectiva são cruciais, não só o *contexto social* do desenvolvimento, mas também a *transmissão cultural* das práticas em que a interacção social se insere. Ambos esses aspectos são essenciais para entender a natureza da colaboração no desenvolvimento humano.

Devemos ainda salientar que, pela sua parte, as crianças são *participantes activos* destes contextos através de adaptações cada vez mais complexas que realizam; mas, não devemos esquecer que a sua participação é *orientada* por um adulto, através de uma transmissão muito sensível da informação, recorrendo a explicações por modelos, regras e objectivos - sendo todos estes aspectos essenciais para garantir tanto a actividade individual como a actividade conjunta com os adultos.

Garton (1994) apresenta a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget dentro de uma perspectiva *universal e organísmica*, apesar de Piaget a ter considerado como interactiva. De facto, este autor não encontra suficientemente enfatizado o *papel da interacção da criança com o ambiente na construção do conhecimento*.

Por outro lado, este autor encontra em Vygotsky (1978) uma abordagem dos *contextos* de desenvolvimento, nos quais sublinha os aspectos *culturais* bem como as suas influências *históricas*. Ir-se-à centrar em explicações holísticas do desenvolvimento, não se limitando às especificidades da linguagem ou da cognição. De facto, para Vygotsky as funções mentais superiores (tais como a linguagem e o pensamento) desenvolvem-se inicialmente a partir da interacção da criança com outra pessoa, tornando-se gradualmente intra-pessoais à medida que a criança toma consciência da sua significação, tanto cultural como histórica.

Neste quadro torna-se essencial para Garton a referência à **aquisição da linguagem** e ao **processo de instrução** proposto por Vygotsky.

Para este último, a *palavra* tem uma origem social. A linguagem precede o pensamento e influencia a sua própria natureza. O desenvolvimento da linguagem possibilita assim à criança a entrada na cultura, uma vez que possibilita a utilização de um sistema de comunicação convencional, interiorizado a partir da interacção social.

De acordo com Garton (op.cit.) a componente de *instrução* é considerada por Vygotsky como parte integrante do processo de aprendizagem. Na perspectiva do autor, aquele que ensina, depois de tentar colocar-se ao nível cognitivo da criança, “lança os andaimes” a partir dos processos de “scaffold” acima referidos, num determinado contexto de interacção socio-cultural.

Como já Bruner (1980) defendeu numa leitura da obra de Vygotsky, a *aprendizagem* pressupõe uma **natureza social específica**, dependendo das *características* daqueles que rodeiam a criança.

De acordo com este autor, aquele que ensina lançaria os “andaimes” a partir de *enunciados*, *processos* e *procedimentos* por ele seleccionados, por forma a converter a tarefa a ensinar

em ferramenta para o controlo consciente da criança na sua entrada progressiva num contexto socio-cultural determinado. Deste modo, Bruner (op.cit.) salienta na referida leitura a **natureza transaccional** da aprendizagem como veículo fundamental da educação.

Valsiner (1987) pretende explicar como é que a acção da criança se desenvolve em *contextos culturalmente estruturados*. Para além disso analisa, entre outros, os possíveis contributos de teorias de desenvolvimento de Piaget e Vygotsky para o seu sistema de *transformação das estruturas*, num quadro de referência que denominou de **individual, social, e ecológico**.

Para este autor, a *descrição de estádios* de Piaget no processo de desenvolvimento não constitui uma teoria desse desenvolvimento, uma vez que este descreve o modo como estádios homogêneos se seguem uns aos outros numa sequência *rígida* no processo de desenvolvimento cognitivo da criança. A referida descrição centra-se no **resultado** ou **produto** do processo de desenvolvimento. Por outro lado, a *Teoria da Equilibração* das estruturas através do processo contínuo de assimilação e acomodação, evidencia os **processos** que estão envolvidos no decurso da mudança.

Para Valsiner (op.cit.) a aplicação do quadro de referência acima enunciado está presente nos contributos teóricos de Vygotsky para a psicologia do desenvolvimento. De acordo com a sua leitura, o aspecto teórico básico do conceito de ZPD encontra-se na interdependência do processo de desenvolvimento da criança e dos recursos socialmente disponibilizados para esse desenvolvimento.

Apresentaremos dois aspectos particulares desta leitura que nos parecem pertinentes para o trabalho que desenvolveremos. Por um lado, Valsiner (op.cit.) citando Vygotsky (1956) apresenta a necessidade de na criação da ZPD termos em conta a **organização do ambiente** que rodeia a criança: “a experiência de prestação de cuidados na família mostra que a criança que é rodeada por livros no sexto ano de vida aprende a ler sem qualquer ensino.”... (Vygotsky, op.cit., p.437). Por outro lado, Valsiner (op.cit.) enfatiza papel crucial do **jogo** no desenvolvimento da criança, expresso nesta sua leitura de Vygotsky da seguinte forma: “o jogo cria a zona de desenvolvimento próximo da criança. No jogo a criança está



sempre acima da sua idade, está acima do seu comportamento habitual; (...). O jogo contém de forma condensada, como numa lente, todas as tendências do desenvolvimento; no jogo a criança tenta, como que para se aperfeiçoar, dar saltos muito acima do seu comportamento ordinário” (Vygotsky, 1966.p.74, citado por Valsiner, op.cit.).

Para Valsiner (op.cit.) existem ainda dois outros aspectos da teoria de Vygotsky que permitem melhor caracterizar a relação de interdependência entre o indivíduo em desenvolvimento e o seu meio ambiente.

Um destes processos é o da **internalização** <sup>6</sup>. O autor descreve este fenómeno da seguinte forma “as observações de crianças em desenvolvimento salientam um fenómeno que emerge inicialmente da interacção do adulto com a criança e que é posteriormente conduzido para a esfera das funções psicológicas intra-individuais da criança” (Valsiner, op.cit., p.66).

O processo de internalização é *regulado* pelos outros que interagem com a criança desempenhando esta interacção um papel de *apoio* a este processo.

Uma outra função é a do **sentido** ou **significado**. A criança em desenvolvimento está inserida em contextos de sentido/significado que são definidos pela cultura a que ela pertence. De acordo com Valsiner estes contextos de sentido/significado “*orientam o desenvolvimento da criança na medida em que providenciam uma abordagem para a compreensão parental dos objectivos e métodos de prestação de cuidados, criando uma base para organização dos ambientes da rotina* ”...e, por fim,”... *ajudam os pais a interpretar o desenvolvimento da criança ...*” (Valsiner, op. cit., p.68).

---

<sup>6</sup> Termo assim traduzido para português in Vygotsky, L.S.1994. *A Formação Social da Mente* . São Paulo: Martins Fontes.p. 37.

## **CAPÍTULO 2.**

### **DIMENSÕES DA INTERACÇÃO MÃE-CRIANÇA**

## 2.1. Abordagem de Dimensões da Interação Precoce

### 2.1.1. Aspectos Introdutórios

Ao longo da década de setenta com a emergência dos modelos transaccionais (Sameroff e Chandler, 1975), a partir dos quais a criança e o contexto se influenciam mútua e reciprocamente, o processo de interação mãe-criança reconceptualiza-se na sua natureza *bidireccional*.

Numerosos estudos abordam diferentes dimensões do processo de interação mãe-criança. Na perspectiva de operacionalizar alguns destes conceitos chave para compreensão do referido fenómeno, passaremos a apresentar alguns desses trabalhos.

É neste sentido que Barnard e Kelly (1990), numa revisão de literatura nesta área, apresentam o desenvolvimento da relação de reciprocidade entre mãe e criança tendo à partida em conta as características individuais que cada elemento da díade traz para este processo. Passaremos a apresentar alguns aspectos mais relevantes desse estudo para o nosso trabalho no ponto que se segue.

### 2.1.2. Análise de Alguns Estudos

Spitz (1964) citado por estes últimos autores, caracteriza o desenvolvimento desta relação sob a forma de um *diálogo* composto por ciclos de acção, ou seja, um conjunto de trocas mútuas entre a mãe e o bebé, sob a forma de acções e reacções entre os dois elementos da díade, através das suas respostas activas e passivas. É apenas numa perspectiva empática que a interação pode ser significativa: sem *empatia* a mãe pode iniciar acções que não se adequem às necessidades da criança ou possam interromper respostas que não são finalizadas. Stern (op.cit.) salienta que a ruptura deste diálogo na primeira infância tem consequências sobre cada um dos estados de desenvolvimento posteriores.

A partir da leitura de Barnard e Kelly (op.cit), Stern (1984) considera também a empatia do referido processo denominando-a de *sintonia afectiva*, ou seja, a capacidade de cada elemento da díade conhecer o que o outro está a experienciar subjectivamente, a partir da manifestação dos seus comportamentos. A sintonia acontece a partir do momento em que o estado mental do bebé se torna visível através dos seus comportamentos manifestos, e, a mãe, percebendo esse estado, produz uma resposta com sentido. Apesar desta sintonia afectiva ser um processo de harmonização, ela vai para além da harmonia, focalizando-se no estado interno do parceiro.

Sander (1964) é citado no decorrer da referida leitura para descrever esta relação como um *processo de adaptação*, caracterizado pelas tendências activas de harmonia e de “turn taking” (tomar a vez), de cada um dos seus elementos, ao longo de cinco estádios durante o primeiro ano de vida - tendências, essas, determinantes para o desenvolvimento de uma relação recíproca positiva.

Brazelton (1974) é apresentado nesta revisão de Barnard e Kelly (op. cit.), para salientar o *carácter rítmico* das trocas entre a mãe e o bebé, numa relação de interdependência que tem em conta a flexibilidade, a disrupção e a organização.

Kaye (1975, 1976) é citado na sua descrição do processo de “*turn taking*”, segundo o qual cada parceiro aprende as regras para iniciar e finalizar o seu “turn” (turno/ vez), a partir do feedback dado pelo outro parceiro da díade.

Na sequência desta apresentação Barnard e Kelly (op.cit.) descrevem quatro aspectos necessários ao que denominam ser “uma *dança* mutuamente adaptativa entre os parceiros” (Barnard e Kelly. op.cit. p. 283):

- *as qualidades que cada um dos membros deve possuir para assegurar uma relação gratificante*: da parte da *criança*, destacam as competências sensoriais para responder à mãe, o sorriso, a adaptação corporal para que se lhe pegue ao colo ou a movimento, a capacidade de ser consolado, bem como a regularidade e previsibilidade nas suas respostas; da parte da *mãe*, a capacidade de leitura e resposta adequada face aos sinais

do bebé bem como o reportório de comportamentos para o envolver e estimular durante a interação;

- *a contingência da resposta de cada elemento da diade*: esta qualidade de responsividade<sup>7</sup> parece ser importante para o desenvolvimento de uma vinculação segura (Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, 1978; Belsky et.al.,1984), e para o futuro desenvolvimento de competências na criança ( Beckwith e Cohen, 1984; Coates e Lewis, 1984;Goldberg, 1977;Lewis e Coates, 1980);
- *a riqueza do conteúdo interactivo*: esta qualidade pode ser avaliada, segundo os autores, pela qualidade do tempo dispendido pela mãe com o bebé, bem como pelo conjunto de brinquedos e actividades em que se implicam - aspectos que irão ser avaliados pelo nosso estudo empírico.
- *a mudança nos padrões adaptativos entre a mãe e o bebé*: são citados estudos recentes de Belsky et.al. (1984) e de Olson et.al.(1984), que demonstram como estes padrões se vão alterando com o desenvolvimento da criança.

Deste modo, os estudos revistos por Barnard e Kelly (op.cit.) permitem compreender a importância de elementos específicos na interação pais-criança para a promoção de um desenvolvimento óptimo da criança.

Já de acordo com Leitão (1994), grande parte da investigação posterior demonstrou como mãe e criança adaptam e regulam mutuamente os seus comportamentos, ou seja, “como as mães adequam o conteúdo das suas intervenções, bem como o momento em que o fazem, às características da criança” (Leitão, op.cit. p. 15).

Citando entre outras as experiências de “still face condition”<sup>8</sup> de Brazelton (1989), salienta a importância da partilha de *experiências contingentes* em situações nas quais a interrupção da reciprocidade interactiva por parte da mãe, leva a criança a tentar refazer o processo comunicativo, recorrendo a estratégias variadas para retirar a mãe da situação não-responsiva.

<sup>7</sup> Alguns autores portugueses (Leitão, 1994; Pimentel, 1996) já utilizam este termo assim traduzido para o português, a partir do termo original de “responsiveness”.

<sup>8</sup> Expressão traduzida para o português por “rosto inexpressivo” (Leitão,1994).

Leitão (1994) apresenta o conceito de *responsividade* como a possibilidade de proporcionar à criança experiências contingentes, reciprocamente reguladas. Cita Lewis e Brooks (1975) para salientar a progressiva diferenciação entre o envolvimento físico e o envolvimento social que é feita pela criança ao longo do desenvolvimento, através da aprendizagem. Nesta base Leitão afirma que “o envolvimento físico raramente proporciona de forma sistemática respostas contingentes. Quando o faz é de forma mecanizada e estereotipada. Só o envolvimento social, nomeadamente com a mãe, pode proporcionar de forma consistente experiências interactivas contingentes e reciprocamente reguladas, que desenvolvam na criança um sentimento de competência como parceiro social” (Leitão, op. cit., p.19).

De acordo com o modelo explicativo da *reciprocidade* básica das interações sociais precoces entre a mãe e a criança de Lewis e Goldberg (1977), citado por Leitão (op.cit.), um dos aspectos básicos da responsividade da mãe às iniciativas da criança consiste em proporcionar à criança experiências contingentes que lhe possibilitem a aprendizagem de que pode controlar e influenciar os comportamentos da mãe. Por sua vez, as experiências contingentes proporcionadas pela criança, permitem à mãe desenvolver um sentimento de confiança e competência.

De acordo com este modelo, apresentado por Leitão (op.cit.) a partir de Goldberg (1977), estes *sentimentos mútuos de competência* desenvolvem-se entre a mãe e a criança a partir de dois tipos de situação: directamente das experiências actuais e indirectamente através dos sentimentos de competência que foram criando ao longo das suas histórias pessoais e diádicas.

Segundo Bruner (1977), citado por Leitão (op.cit.), a observação de padrões de interação recíprocos pode ser feita a partir de jogos que envolvem *repetição e rotina* - “jogos sociais entendidos como rotinas comunicativas estruturadas, no interior das quais as intenções comunicativas podem ser mutuamente compreendidas, partilhadas e convencionalizadas entre a criança e a mãe” (Leitão, op.cit.,p.21)

De acordo com a leitura deste último autor, inicialmente o processo interactivo é conduzido pela mãe através de um conjunto de procedimentos a que Bruner (1977) designou de “*scaffolding*” (“colocar andaimes”) - apresentado no cap.1 - e, que, segundo Leitão (op.cit.) envolvem as seguintes adaptações: organização temporal dos “turnos”, pausas, elaborações, iniciativas, modelagem, ajudas físicas totais ou parciais, sinalizações para a criança tomar a sua vez. À medida que aumenta o envolvimento da criança no jogo com a mãe, as posições dos dois elementos da díade vão-se diferenciando, passando a primeira a assumir papéis que anteriormente pertenciam à segunda.

A partir daqui podemos reconhecer com estes autores a importância dos referidos jogos - pelo seu aspecto repetitivo e pela sua organização temporal e sequencial e pelo envolvimento mútuo da mãe e da criança - na construção da comunicação precoce da díade mãe-criança, tendo consequentemente reflexos no seu desenvolvimento futuro, em particular no domínio da linguagem.

Alguns destes aspectos relativos às dimensões da interação mãe-criança irão ser em seguida discutidos a partir da revisão de literatura das décadas de oitenta e noventa que têm como objectivo o estudo do referido processo interactivo em grupos de estatuto socio-económico baixo ou em grupos diferenciados quanto às condições sócio-culturais dos seus grupos de pertença.

## **2.2. Influência do Contexto Familiar sobre as Dimensões da Interação Mãe-Criança**

### **2.2.1. Aspectos Introdutórios**

Alguns estudos das décadas de oitenta e noventa investigam o efeito de determinadas variáveis do contexto familiar sobre os padrões de interação mãe-criança. Estudos que analisam o efeito do nível de educação formal das mães (Richman, Miller e Levine, 1992), ou, até, o efeito da formação de mães através de programas de intervenção precoce (Slaughter, 1983), no interior de comunidades socio-culturais de baixos rendimentos, evidenciaram diferenças ao nível de determinados padrões de interação mãe-criança.

Nestas condições, Richman, Miller e Levine (op.cit.) demonstraram que a responsividade materna durante a primeira infância, particularmente ao nível verbal, é afectada pelo grau de escolaridade da mãe. Por sua vez, Slaughter (op.cit.) encontrou uma maior frequência de comportamentos de interação em mães de baixo estatuto socio-económico que frequentaram programas de formação, bem como uma maior facilidade por parte destas em expandir o comportamento de jogo dos seus filhos - crianças, que, por sua vez, verbalizavam mais - quando comparadas com mães que não frequentaram os referidos programas. Deste modo, as variáveis relativas ao nível de educação e formação das mães, surgem aqui com um efeito importante sobre a interação mãe-criança, o que justifica a apresentação mais detalhada deste tipo de estudos.



### 2.2.2. Análise de Alguns Estudos

#### *Nível de escolaridade da Mãe e Responsividade Materna*

Richman, Miller e Levine (1992) examinaram até que ponto a responsividade materna é afectada por diferenças intra-culturais nos níveis de educação formal de mães da cidade mexicana de Cuernavaca.

Este estudo investigou variações nas interacções mãe-bébé tendo em conta o nível de escolaridade da mãe. Dentro da amostra local de mães de baixo rendimento do mesmo nível cultural, foram seleccionadas aquelas que frequentaram a escola entre o 1º e o 9º ano de escolaridade.

Os resultados do estudo indicaram que a responsividade materna durante a primeira infância, particularmente ao nível verbal, é influenciada pela frequência escolar das mães, ou seja, por factores que os autores consideraram reflectir a história da sua participação em sistemas institucionalizados de educação e comunicação.

Estes autores começam por citar os estudos de Bornstein, Tamis-LeMonda, Pêcheux e Rahn, (1991), de Cohen e Beckwith (1976), de Field, Sostek, Vietze e Leiderman, (1981), de Leiderman, Tulkin e Rosenfeld (1977), e, de Richman et al. (1988), que examinam o comportamento materno associado a variações culturais, étnicas e de estatuto socio-económico (ESE) - tendo em conta o nível educacional da mãe. Contudo, segundo os mesmos autores, poucos estudos examinam a contingência da resposta da mãe a sinais do bebé, citando apenas os estudos de Dixon, Tronick, Keefer e Brazelton (1981) e de Field e Widmayer (1981). A partir da revisão de literatura destes autores os dados sugerem que os factores sociais e culturais influenciam a responsividade materna, embora haja pouca evidência específica sobre a quantidade, o tipo de influência e processos mediadores envolvidos neste fenómeno.

Para Richman, Miller e Levine (op.cit.) o *conceito de responsividade* inclui variadas formas de comportamento contingente face a uma multiplicidade de sinais do bebé; a vocalização está aí incluída em conjunto com outros comportamentos da mãe e da criança. A literatura referida acima por estes autores indica variações entre populações social e culturalmente definidas, nos modos de responder aos sinais particulares do bebé (por exemplo, bem estar/mal estar), assim como, nos tipos de comportamento materno desencadeados por esse sinais (por exemplo, distais/ proximais).

No estudo de Richman, Miller e Levine (op.cit.) coloca-se a hipótese de que a responsividade materna possa ser afectada pelo nível de educação formal atingido pela mãe. No quadro da hipótese formulada citam os estudos de Laosa (1980,82)<sup>9</sup> que evidenciaram a relação entre a educação formal da mãe e o seu comportamento com o seu filho em idade pré-escolar, bem como os de Crockenberg (1983) que analisaram a referida relação para diades de crianças na primeira infância.

O estudo de Feiring e Lewis (1981)<sup>10</sup> citado por Richman, Miller e Levine (op.cit.) evidenciou que o desenvolvimento das competências cognitivas e de linguagem aos 24 meses se relacionavam com a linguagem usada pela mãe em idades mais precoces. Neste estudo as mães de ESE médio-alto - especificamente, com frequência de ensino superior ou pós-graduado - tendiam a utilizar uma maior quantidade de interacção verbal, quando comparadas com mães de ESE médio. As referidas mães tinham filhos com melhores desempenhos em medidas de linguagem aos 24 meses. Deste modo, Feiring e Lewis (op.cit.) verificam que a quantidade de interacção verbal que uma criança recebe numa idade precoce é importante e está provavelmente relacionada com o nível educacional da mãe. Neste estudo verificava-se igualmente uma tendência para as mães de ESE médio-alto vocalizarem mais para os seus filhos de 3 meses. Aos 12 meses, apesar de ambos os grupos de ESE vocalizarem na mesma quantidade, as mães de ESE médio-alto eram mais responsivas às vocalizações dos seus filhos.

Richman, Miller e Levine (op.cit.) apontam algumas limitações deste último estudo, que nos parece importante salientar, uma vez que são também significativas para o nosso trabalho.

---

<sup>9</sup> Trabalho que irá ser retomado de forma mais desenvolvida na revisão de literatura do capítulo 4.

<sup>10</sup> Estudo também citado na revisão de literatura do capítulo 4.

Por um lado, no que respeita à construção da amostra, o nível de educação das mães era analisado a partir da comparação entre grupos universitários e grupos de classe média e não com a classe trabalhadora. Por outro lado, segundo os autores, o nível educacional da mãe era confundido com outros factores de carácter socio-económico, uma vez que o objectivo do estudo era sobretudo o de identificar os efeitos do ESE e não o de isolar o impacto da educação materna em si mesma. De acordo com os autores, para conseguir isolar este efeito é necessário, uma maior precisão no tratamento dos dados.

A partir das condições anteriores Richman, Miller e Levine (op.cit.) seleccionaram 72 mães de baixo rendimento que frequentaram a escola entre o 1º e o 9º ano de escolaridade, disponíveis para observações domiciliárias com seus filhos, aos 5 aos 10 e aos 15 meses de idade.

Os autores efectuaram observações da interação mãe-criança em contexto natural, durante 4 sessões de 20 minutos ao longo de um período de dois dias por idade, realizada por 3 observadores. Para a cotação da observação recorreram ao sistema de quantificação de comportamentos da díade de Clarke-Stewart (1973)<sup>7</sup>, a partir do qual seleccionaram 5 unidades de comportamentos da mãe (falar, olhar, tocar, pegar e alimentar) em resposta a 3 unidades de comportamentos do bebé (vocalizar, olhar e chorar). Durante um período de treino, realizado a partir da observação de registo audio-visual de díades da comunidade, os observadores atingiram um acordo inter-observadores de 80%.

A partir deste procedimento Richman, Miller e Levine (op.cit.) constataram que as mães com o 9º ano de escolaridade apresentavam valores mais altos de **responsividade** quando comparadas com as mães que tinham atingido apenas o 2º ano de escolaridade.e que esta relação aumentava à medida que se evoluía na idade da criança, entre o 5º e o 15º mês de vida.

---

<sup>11</sup> Sistema de avaliação da interação mãe-criança em que se utilizam unidades de comportamento que como nos indicam Bailey e Simeonsson (1988): “são os comportamentos detalhados da criança e da mãe que definem a troca interactiva” (Bailey e Simeonsson, op. cit., p.74)

Segundo os autores o **nível educacional da mãe** emerge deste estudo como uma influência importante na responsividade materna durante a primeira infância. Esta variável é considerada de forma *independente*, e não como reflectindo variáveis sociais com as quais é habitualmente associada - como é o caso da variável “estatuto socio-económico”.

Os autores acabam por assumir que um maior nível académico da mãe pode relacionar-se com uma *vocalização precoce recíproca*, pela qual mãe e bebé se implicam a longo prazo na comunicação verbal.

Para além do estudo do efeito significativo da variável “nível de escolaridade da mãe”, alguns autores estudaram também o impacto de diversos programas de formação de mães, no âmbito de projectos de intervenção precoce, sobre as suas atitudes e comportamentos de interação com os filhos, bem como, a influência destas últimas variáveis no desenvolvimento das crianças. O estudo de Slaughter (1983) que a seguir apresentaremos constitui um contributo importante para o estudo destas variáveis.

#### *A Influência de Programas de Intervenção de Formação de Mães sobre aspectos específicos da Interação Mãe-Criança*

O estudo longitudinal de Slaughter (1983), realizado ao longo de dois anos, pretendeu estudar de que forma as atitudes e comportamentos das mães estão relacionados com variações no desenvolvimento intelectual dos seus filhos, quando estas são submetidas a programas específicos de intervenção precoce.

Tendo em conta o referido objectivo, a autora seleccionou 83 mães *negras* de *baixo rendimento* da área de Chicago e os seus filhos - com um valor médio de idade de 22 meses - tendo sido distribuídas por dois grupos experimentais que frequentavam dois programas de formação de mães, e, por um grupo de controlo, que a seguir apresentaremos

Nos dois grupos experimentais os sujeitos eram submetidos a dois programas de educação de mães: um programa de *demonstração de brinquedos* na linha do “Projecto de Interação Verbal” de Levenstein (1970) e Levenstein (1977), e, um outro programa de *discussão em grupo de mães* de Auerbach-Badger (1971). Estes dois grupos foram

comparados com um grupo de controle que apenas recebia em casa os brinquedos referidos no primeiro programa, sem qualquer tipo de intervenção. O estudo avaliou a influência sensível destas variáveis sobre o *estilo de ensino materno*, o *comportamento da criança no jogo*, as *atitudes e práticas das mães* na prestação de cuidados aos filhos, as *características de personalidade* das mães bem como o *desenvolvimento intelectual* das criança.

Ao referir-se à variável “comportamento da criança no jogo” Slaughter (op.cit.) afirma que o *programa de demonstração de brinquedos* acima referido utilizou o jogo como um meio de intervenção precoce. Para tal, citando Bruner (1973), assume que o **jogo** habilita, desenvolve e aperfeiçoa as competências da criança. De igual forma, a intencionalidade da criança *é claramente evidente através do comportamento no jogo*.

Desta forma, a autora refere Bruner (1973) que, baseado nos resultados da investigação de Schoggen e Schoggen's (1971), salientaram que as crianças provenientes de contextos de baixos rendimentos se orientavam de forma mais frequente para *actividades organizadas de modo independente*, quando comparadas com crianças originárias de contextos de rendimentos mais altos. No que respeita ao primeiro grupo de crianças referido, os autores verificaram que estas praticavam acções mais *limitadas* no tempo, e, nas quais os meios de comunicação utilizados eram mais de ordem *física* do que verbal.

Na sequência destes estudos Bruner (1971) assume que estes contextos de baixo estatuto socio-económico *podem não ser apoiantes* de uma aquisição sequencial e prática dos actos que ele acreditava constituírem a base para a aprendizagem e desenvolvimento de futuros reportórios comportamentais.

De acordo com Slaughter (op.cit.) estas análises iniciais sobre o comportamento da criança no jogo destacavam a forma como a criança estava nele *implicada*, a *estrutura e complexidade* do seu tipo de jogo, bem como, a *quantidade de verbalizações* que a criança manifestava no decorrer do mesmo. De acordo com a autora e apesar do carácter inicial destas análises, poucos estudos foram feitos com este tipo de população.

Segundo Slaughter (op.cit.), o papel do adulto ou do par no “input” ao comportamento de jogo da criança é ainda pouco conhecido nesta altura. Esta autora refere uma análise de Garvey (1977), segundo a qual o jogo emerge espontaneamente se o bebé se encontrou envolvido em experiências humanas adequadas durante o primeiro mês de vida, com uma referência ainda muito relativa à influência dos contextos de aprendizagem posteriores.

Acrescenta ainda uma referência a El’Konin (1971) que sugere que o “input” do adulto relativo ao desenvolvimento do comportamento de jogo vem em primeiro lugar sob a forma de introduzir os *usos convencionais* de objectos identificados recentemente pela criança. Estas utilizações são introduzidas em contextos nos quais há actividades recíprocas conjuntas entre o adulto e a criança.

Termina referindo Vygotsky (1967) na sua defesa de que esta brincadeira precoce com objectos pode, em parte, tomar a forma de representação idiossincrática de actividades anteriores ou actuais dos adultos com esses mesmos objectos. Os adultos providenciariam a base na qual as generalizações e transferências podem ocorrer. Contudo, estas generalizações assumiriam um estilo e estrutura adequada à capacidade cognitiva actual da criança.

Tendo em conta o racional que considera os programas de educação de pais como veículos de modernização, as hipóteses formuladas por Slaughter (op.cit.) neste estudo envolvem os aspectos que a seguir caracterizamos:

1. Relativamente aos processos de personalidade materna, assumiu-se que a significativa alteração das experiências sociais das mães, por efeito dos programas de intervenção postos em prática, seria a de as mães se tornarem *mais parecidas* com os técnicos de intervenção, tendo em conta a *orientação para determinados valores*, quando comparadas com as mães do grupo de controlo.
2. A figura designada por “pai-educador” não seria e de um tutor ou formador, mas a de uma mulher capaz de estimular, partilhar e, possivelmente, redireccionar as competências e resiliências das mães que frequentavam os programas. A experiência das mães nos

programas conduziria a um *maior controlo sobre as suas próprias vidas* o que se reflectiria em valores mais altos de desenvolvimento do ego e auto-estima, comparadas com as mães do grupo de controlo.

3. Devido ao formato do programa, a autora assumiu que as mães inseridas no programa de “discussão das mães em grupo” apresentariam diferenças relativamente ao grupo de controlo, no que respeita a atitudes de prestação de cuidados à criança - em particular a sua estratégia das mães para controlar o comportamento dos filhos tornar-se-ia *mais pessoal e subjectiva* do que normativa.

O sistema de observação da interação mãe-criança que teve por base um modelo de ensino materno elaborado por Slaughter (op.cit.) caracterizava-se pelos seguintes padrões: *interactivo* (mãe envolvida com a criança no jogo); *instrutivo*, *expansivo* e *apoiente* (quando a mãe mostra, elabora ou facilita o jogo da criança); *restritivo* e *que redirecciona* (quando a mãe impede ou conduz a atenção da criança para outro foco); *sugestivo* e *directivo* (quando a mãe inicia ou conduz a criança ao jogo). Estes comportamentos de interação foram codificados por observadores independentes após treino com 26 díades experimentais, tendo atingido um nível de acordo superior a 80%.

O estudo longitudinal sobre as **mães** que frequentaram *grupos de discussão* apresentaram resultados significativamente superiores em medidas de *valores sociais* na “Scale of Ego Development” de Loevinger (1970). Nas medidas de observação do *estilo de ensino materno* acima descritas, as mães interagiam mais com os seus filhos e tinham mais facilidade em *expandir* os seus comportamentos de jogo.

Por sua vez, as **crianças** deste grupo do estudo também verbalizavam mais durante o jogo quando comparadas com as do grupo de controlo.

Por outro lado, as **crianças** que frequentaram o *grupo de demonstração de brinquedos* apresentaram resultados superiores na Subescala Verbal de McCarthy (1972), quando comparadas com as do grupo de controlo.

A modalidade de *discussão em grupo de mães* foi considerada por Slaughter (op.cit.) uma intervenção culturalmente mais consonante com o conceito de *família extensa*. Segundo a autora, a referida modalidade proporcionava às mães a oportunidade de partilhar as suas experiências de educação dos filhos, com outros elementos dos grupos. Desta forma, os vários elementos do grupo podem ter servido como membros da família para cada um deles. A autora conclui que esta forma de intervenção social foi particularmente compatível com o estilo de vida destas mães.



## **CAPÍTULO 3.**

### **IMPACTO DA INTERACÇÃO PRECOCE MÃE-CRIANÇA SOBRE O DESENVOLVIMENTO POSTERIOR**

### Aspectos Introdutórios

Outros estudos na área da interação mãe-criança efectuados nas últimas duas décadas, investigaram o efeito de determinados padrões de interação sobre o desenvolvimento posterior da criança em domínios específicos.

Estudos que analisam diferenças ao nível da responsividade materna (Bakeman e Brown, 1980), da responsividade parental e da disponibilidade de materiais para brincar, como factores da qualidade do ambiente (Bradley, Caldwell, Rock, Siegel, Ramey, Gottfried e Johnson, Barnard, Gray, Mitchell e Hammond, 1989), bem como da directividade e da actividade mútua de jogo mãe-criança (Farran e Darvill, 1993), evidenciaram relações com áreas do posterior desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem da criança.

Nestas condições, Bakeman e Brown (1980) verificaram que o desenvolvimento cognitivo e social pode ser afectado por variáveis de carácter ambiental e transaccional, como sejam o nível educacional da mãe e a responsividade verbal e social da mesma. Por sua vez, Bradley et.al. (1989) demonstraram como as referidas variáveis da qualidade da interação em casa se relacionaram com o desenvolvimento cognitivo da criança de 3 anos - considerando estas variáveis como medidas mais específicas do que a do estatuto sócio-económico. Por seu lado, Farran e Darvill (1993) defendem que a relação entre a interação mãe-criança e o desenvolvimento da percepção e da linguagem vão ser regulados pelas crenças individuais de cada mãe da comunidade estudada.

Uma vez que os padrões de interação mãe-criança estudados sugerem um impacto significativo em áreas decisivas do desenvolvimento posterior da criança, parece-nos essencial o seu estudo mais detalhado.

Este estudo parece-nos pertinente para introduzir, numa fase posterior desta revisão da literatura, a variabilidade dos referidos padrões de interação mãe criança em amostras provenientes de estatutos sócio-económicos diferenciados.

### 3.1. Análise de Alguns Estudos

#### 3.1.1. A Influência de variáveis de carácter Ambiental e Transaccional dos Contextos de Socialização sobre o Desenvolvimento da Criança

##### *Responsividade Materna e Desenvolvimento Posterior da Criança*

Bakeman e Brown (1980) avaliaram as consequências da interação precoce entre mães de baixos rendimentos e crianças de 20 meses, prematuras e de termo, sobre a sua capacidade cognitiva e social avaliada aos três anos.

Os autores pretendiam encontrar resposta para as seguintes questões:

- Será que diferenças ao nível da interação em idades precoces se traduzem posteriormente em *défices* de desenvolvimento cognitivo e social?
- De que forma o contexto de prestação de cuidados determina o desenvolvimento, ou, de que forma ele permite *compensar* a interação precoce mãe-bébé e/ou a situação de nascimento?

Tendo em vista estas questões os autores utilizaram uma amostra de etnia negra e de baixo estatuto socio-económico.

No que respeita às características demográficas das mães os autores tiveram em conta a idade, nível de escolaridade, rendimento, número de filhos, gravidezes anteriores, bem como respectivas redes de suporte formal e informal destas famílias. As características dos bebés tidas em conta pelos autores envolviam, entre outras, a idade gestacional, o peso ao nascer, o índice de Apgar ao 5º minuto, a situação perinatal, o tempo de permanência no hospital e a idade desde a concepção.

Deste modo, procederam à avaliação das seguintes variáveis: a interação mãe-criança, das 43 diades observadas em casa, bem como, a cognição e da competência social das crianças em diferentes períodos do seu desenvolvimento.

Para avaliação da *interacção mãe-bébé* os autores recorreram a uma análise quantitativa deste processo, ou seja à quantificação de 120 comportamentos moleculares, observados durante as refeições, com cotação da *frequência, duração, sequência e co-ocorrência* de todos esses comportamentos segundo o Datamyte (modelo DAK-8C) - ver Bakeman e Brown (1980). Para avaliação das *características dos bebés* utilizaram o “Obstetric Complications Scale” (OCS) de Parmelee, Kopp e Sigman, 1976.

Para a avaliação do *ambiente* os autores seleccionaram a subescala relativa à *responsividade emocional e verbal* da mãe do Inventário “Home Observation for Measurement of Environment” (HOME) na versão, indicada pelos autores Bradley, Caldwell e Elardo (1975), com avaliações realizadas ao 9º e ao 20º mês.

Para avaliação da *cognição* utilizaram as “Scales of Infant Development” de Bayley (1969), com avaliações do “Mental Development Index” (MDI) realizadas aos 12 e aos 24 meses, bem como, a “Escala de Inteligência de Stanford-Binet”, de Terman e Merrill (1973), com avaliações realizadas pelos 3 anos.

A avaliação da *competência social* aos 3 anos realizou-se num contexto relativamente natural de um campo de férias, com gravação audio-visual, da interacção com os outros (colegas e pessoal da equipe). Esta avaliação envolvia dois aspectos: a “participação social”, operacionalizada pelo envolvimento da criança com os outros, através da contagem da percentagem de tempo dispendido com os outros; a “competência social”, operacionalizada pela capacidade de manipular o mundo social, obtendo “bens” materiais e emocionais dos outros de forma socialmente aceite (O’ Malley, 1977). A cotação da competência social foi efectuada por 8 observadores da equipe, obtendo correlação elevada (.85) ao nível da competência social das crianças com pares e com adultos.

A partir dos resultados, os autores demonstraram que a capacidade cognitiva aos 3 anos pode estar associada, não só a factores de risco *biológico* - tais como o “estatuto á nascença” (pré-termo / de termo) - mas também por variáveis de carácter *ambiental e transaccional* - tais como a **educação da mãe e a responsividade verbal e social da mãe**, manifestada por esta durante a visita domiciliária efectuada ao 20º mês de vida do bebé.

De acordo com os mesmos resultados, a *participação social* pôde ser relacionada apenas com indicadores da **sociabilidade** do bebé durante o período *neo-natal* ( dados pelo “índice de responsividade do bebé”, por exemplo), ou pela combinação entre a **responsividade precoce** e a **responsividade posterior da mãe** - ou seja, filhos de mães emocional e verbalmente mais responsivas durante a observação da interação com a mãe em casa, aos 20 meses, apresentavam uma capacidade cognitiva e social mais desenvolvida aos 3 anos.

Os autores terminam por colocar a hipótese de que o “contínuo de morbilidade reprodutiva” e o “contínuo de acidentes de socialização” <sup>12</sup> ao longo destas etapas precoces de vida das crianças, possam ter um efeito menos determinante sobre a sociabilidade do que o que parece ter sobre a capacidade cognitiva.

Esta verificação é feita apesar destes autores assumirem a limitação por parte da abordagem molecular em fazer previsões sobre o desenvolvimento posterior da criança. Desta forma, sugerem como alternativa, a utilização futura destas técnicas de avaliação sistemática combinada com técnicas de avaliação qualitativa, tais como escalas de avaliação qualitativa - o que irá ser discutido mais tarde na Introdução à 2ª Parte deste trabalho, aquando da fundamentação do estudo exploratório que desenvolveremos.

De qualquer modo, as características dos contextos de prestação de cuidados precoces à criança, em especial no que se refere aos padrões de interação com a mãe, surgem-nos aqui com a possibilidade de compensar determinadas situações de risco biológico e ambiental <sup>13</sup>, e, daí, de evitar até certo ponto, que tais situações se tornem irreversíveis (Bairrão, 1994).

---

<sup>12</sup> Esta é a tradução proposta por Bairrão (1994) para as expressões de “continuum of reproductive casualty” (Pasamanick e Knobloch 1973), e de “continuum of caretaking casualty” (Sameroff e Chandler, 1975).

<sup>13</sup> Situações correspondentes às duas principais categorias de “risco” de problemas de desenvolvimento que se organizarão mais tarde em noções definidas por Brown e Brown (1993) e Benn (1993), foram retomadas por Bairrão (1994), da seguinte forma: “risco biológico” inclui situações nas quais os antecedentes pessoais e familiares das crianças poderão indiciar futuros défices; “risco ambiental” inclui situações nas quais se podem encontrar alterações familiares e/ou sociais, que poderão estruturar défices de natureza psicológica, entre outros, pelos efeitos nefastos que podem ter na socialização precoce da criança” (Bairrão, op.cit.p.40).

Os efeitos da responsividade parental bem como da disponibilidade de materiais estimulantes para brincar em casa são também salientados por Bradley, Caldwell, Rock, Siegel, Ramey, Gottfried e Johnson (1989) sobre o seu impacto no desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

### *Qualidade do Ambiente de Casa e Desenvolvimento Posterior da Criança*

Bradley, Caldwell, Rock, Siegel, Ramey, Gottfried e Johnson (1989) realizaram um estudo longitudinal que pretendiam analisar três questões que segundo eles dar-nos-iam informação sobre a *continuidade do desenvolvimento durante a primeira infância* e nas quais vão ter em conta a qualidade do ambiente de casa em geral, e, em especial, a responsividade parental e a disponibilidade de materiais para brincar. Formularam deste modo as referidas questões:

1. Como é que *aspectos específicos do ambiente de casa* (como, objectos, pessoas, acontecimentos, que exercem um impacto directo na criança) e *factores do estatuto socio-económico* (como os aspectos dos contextos próximos e distais que actuam sobre essa criança), estão relacionados com o desenvolvimento intelectual?
2. Qual a importância relativa do *estatuto de desenvolvimento precoce* e as *condições do meio que actuam desde muito cedo* e sua *influência* nos resultados de desenvolvimento?
3. Qual a direcção principal dos *efeitos mútuos* entre as variáveis ambientais e de desenvolvimento nos primeiros três anos de vida?

Estas questões sobre a relação entre aspectos do ambiente precoce e desenvolvimento cognitivo no três primeiros anos de vida, foram examinadas de forma *mais específica*, tendo em conta, entre outros, aspectos como, o *padrão geral* de relações entre o ambiente de casa e os resultados do desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como a existência nesse padrão geral de *diferenças* relacionadas com a etnia e e com o estatuto socio-económico.

Para isso avaliaram 931 crianças e suas famílias provenientes de cinco projectos de intervenção precoce nos E.U.A., tendo-se excluído crianças portadoras de deficiência.

Estas famílias que provinham de variados grupos étnicos, etários, educacionais e de estatuto socio-económico (ESE) - médio, médio/baixo e baixo - foram avaliadas tendo em conta as características do ambiente de casa e do desenvolvimento cognitivo das crianças. As referidas avaliações foram efectuadas a partir dos resultados do “ Home Observation for Measurement of the Environment Inventory” (HOME), de Caldwell e Bradley (1984), aos 12, 24 e 36 meses , bem como das “ Scales of Infant Development” de Bayley (1969), aos 12 e 24 meses e da “Escala de Inteligência de Stanford-Binet” de Terman e Merrill (1973), aos 36 meses de idade das crianças.

De uma forma geral, os resultados permitiram revelar uma relação significativa entre o ESE e os resultados nas subescalas do inventário HOME em cada nível etário. A *estimulação proporcionada através de pessoas e dos objectos* (medidas pelas respectivas escalas que implicam materiais de jogo, implicação parental e materiais de aprendizagem) mostrou uma relação *elevada* com o ESE, quando comparada com o *apoio emocional e social* dado à criança (medidas através das subescalas de responsividade, estimulação e aceitação). De igual forma, a *disponibilidade para utilização e manipulação de brinquedos e materiais de aprendizagem* mostrou uma relação *moderada* com o ESE, nos três níveis de idade.

Quando os autores relacionaram os resultados no inventário HOME com os resultados ao nível do desenvolvimento cognitivo, verificaram que as correlações *aumentavam* durante o 2º ano de vida e, em seguida, tendiam a manter-se *relativamente estáveis* - com excepção da *responsividade parental*, cuja correlação continuava a *aumentar*.

As três *fontes de estimulação*, ou seja, a disponibilidade ou existência de brinquedos e materiais de aprendizagem, a implicação dos pais e encorajamento à criança, bem como a variedade de experiências a que é exposta a criança, mostraram também uma relação *moderada* com os *resultados aos testes de desenvolvimento* a começar na idade dos 2 anos.

Quando os autores relacionam os resultados no inventário HOME com a *educação* da mãe e *ocupação* da família, verificam que as correlações no ESE médio tenderam a ser mais *altas* quando comparadas com as do ESE baixo e médio-baixo. Uma tendência similar foi

encontrada pelos autores quando relacionaram os resultados no inventário *HOME* com os resultados nos testes de desenvolvimento.

A partir destes resultados, os autores verificaram que a medida de *aspectos específicos* do ambiente familiar, tais como a **Responsividade parental** e a **Disponibilidade de Materiais Estimulantes de Jogo**, estavam *fortemente relacionadas* com o Nível de Desenvolvimento da criança durante os três primeiros anos de vida.

Este dado contribui no nosso entender para fundamentar a necessidade de um estudo particular das variáveis relacionadas com a qualidade do ambiente familiar na primeira infância, dentre as quais situamos a interação mãe-criança.

Ainda a respeito da influência determinante de alguns factores do meio ambiente da criança no seu desenvolvimento, iremos em seguida focalizar-nos sobre os factores relacionados com o processo da interação mãe-criança. Para tal iniciaremos por uma análise do trabalho de Farran e Darvill (1993) que nos chamam a atenção para a complexidade inerente a todo este processo.

### 3.1.2. A Influência da Regulação efectuada pelas Representações das mães sobre a interação e seu impacto sobre o Desenvolvimento da Criança

Farran e Darvill (1993) na sua investigação sobre o efeito da interação mãe-criança no desenvolvimento, pretenderam avaliar os seguintes aspectos específicos: a *variabilidade dos padrões de interação* mãe-criança numa amostra de mães de crianças Hawaianas em idade pré-escolar; a *relação* destes *comportamentos maternos* com as *competências* demonstradas pelas suas crianças; e, finalmente, analisar até que ponto a variabilidade habitualmente encontrada nos padrões de resultados na interação mãe-criança *deriva* das *crenças e teorias*<sup>14</sup> específicas de cada mãe de cada criança.

---

<sup>14</sup> De uma maneira geral consideramos as expressões em itálico como “ideias” das mães.



Para isso seleccionaram 38 mães de crianças Hawaianas, tendo em conta a *idade das mães* (Média=30anos) e pais (Média=34anos), o nível de *escolaridade* das mães e dos pais (Média=12anos), a *idade das crianças* (Média=52 meses), a *ordem de nascimento*, bem como a *composição do agregado* (pais solteiros 31% e casados 68%).

As sessões de interação de 20 minutos de duração foram gravadas em registo audio-visual numa sala onde tinham sido colocados objectos de jogo, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. Após as sessões as mães eram convidadas a observar o referido registo numa sala onde eram entrevistadas sobre as interações que visionavam no ecran. Nestas entrevistas falavam sobre as qualidades gerais da criança, as suas opiniões sobre o que é educar uma criança, as suas explicações sobre os comportamentos observados nos seus filhos e em si próprias.

Os registos da interação foram codificados a partir do sistema de quantificação de comportamentos tendo em conta a frequência e duração, de Farran e Haskins (1977). Este sistema avalia os seguintes comportamentos: implicação mútua no mesmo brinquedo ou livro; presença passiva da mãe a ver a sua criança a brincar; mãe a ler sozinha; jogo não focalizado pela criança ( por exemplo, contacto com o brinquedo, mas actividade sem sequência); jogo focalizado pela criança ( por exemplo, actividades sequenciadas com os brinquedos); e, por fim, comportamentos interactivos da mãe e da criança de mostrar, apontar, bem como de dirigir a actividade.

Os resultados obtidos permitiram a formação de 4 grupos quanto à frequência e duração da *actividade mútua* de jogo. A comparação destes resultados com os comportamentos de *demonstração* permitiu comprovar que estes são mais característicos do grupo de mães *mais interactivas*. No entanto, na referida comparação *não* se detectaram tantas diferenças ao nível dos comportamentos de *Directividade*. Os autores explicam este resultado com o facto de que as directivas podiam ser dadas à distância pelas mães, mesmo que estas não estivessem envolvidas no jogo; por outro lado, as crianças tendiam a emitir mais directivas às suas mães se estas estivessem envolvidas no jogo com elas.

Quando os autores relacionam os comportamentos de interação destas díades com o desenvolvimento das crianças nas áreas de realização e linguagem, alertam-nos para a complexidade deste processo, afirmando que ele não é de modo nenhum compatível com o estabelecimento de uma relação de causalidade unilinear.

De facto, as mães que foram avaliadas como mais interactivas na referida situação de jogo não tinham necessariamente filhos mais competentes ao nível verbal e ao nível da realização, quando avaliados a partir do “Peabody Picture Vocabulary Test” (PPVT) de Dunn (1965) e da “Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence” (WPPSI) de Wechsler (1967). Por outro lado, as mães que interagiam menos tinham filhos com resultados significativamente mais elevados nas áreas de realização. Nas entrevistas realizadas, as mães referiam não estar dispostas a passar muito tempo a jogar com os seus filhos. Por sua vez, as mães menos interactivas valorizavam a capacidade das suas crianças em serem independentes delas e algumas destas mães estavam sobretudo preocupadas com a falta de auto-suficiência dos seus filhos. As mães mais interactivas não atribuíam os seus comportamentos à importância que eles teriam para o desenvolvimento das crianças, mas sobretudo às suas próprias necessidades de controlar o comportamento dos filhos - não se tendo nunca referido às necessidades de literacia ou de desempenho escolar.

Deste modo, os autores acabam por evidenciar que os comportamentos das mães do Hawaii, daquela amostra, são regulados pelas ideias que fazem acerca da educação dos filhos, atrás enunciadas, sendo, por isso, estas fundamentais para o seu desenvolvimento. Salientam que as mães das crianças da referida amostra se mostraram de certo modo indignadas pelo facto dos seus filhos lhe pedirem tempo para brincar: elas não parecem encarar o jogo mútuo entre elas e as crianças como uma oportunidade de desenvolvimento.

A este respeito os autores referem os trabalhos de Ochs (1987) sobre as diferenças entre ideias dos pais americanos de ESE médio e pais do oeste da Samoa, cuja cultura apresenta semelhanças à do Hawaii. Nesta última as crianças são responsabilizadas para serem competentes antes de interagir com os seus pais, enquanto que os pais americanos se encontram sempre presentes no desenvolvimento dos seus filhos, através de trocas constantes de informação.

Daí a crítica de Farran e Darvill (op.cit.) a alguns autores que, em face da preocupação com os resultados verbais baixos das crianças Hawaianas em idade pré-escolar, foram levados a sugerir *tipos de intervenção* baseados em práticas parentais decorrentes da cultura da classe média americana. Os autores chamam a atenção para a limitação desta estratégia, se ela não fôr *congruente* com os *valores e práticas parentais* da *cultura* da qual pais e crianças são provenientes.



## **CAPÍTULO 4.**

### **INTERACÇÃO MÃE-CRIANÇA E ESTATUTO SOCIO-ECONÓMICO**

### Aspectos Introdutórios

A partir da revisão de literatura na área que relaciona a paternidade com o estatuto sócio-económico, Hoff-Ginsberg e Tardif (1995) referem estudos sobre a interação mãe-criança em díades provenientes de níveis sócio-económicos contrastados, desde a década de sessenta até aos anos noventa. Segundo os autores, e apesar da dificuldade em sistematizar a diversidade de categorias examinadas na revisão dos estudos (Farran e Haskins, 1980), estas investigações permitem verificar a hipótese de que diversos padrões de interação, caracterizados por directividade, intrusividade e controlo, estariam mais fortemente associados a estilos interactivos de mães de baixos níveis socio-económicos, quando comparadas com mães de níveis socio-económicos mais elevados das mesmas comunidades. No sentido de abordar estes aspectos, analisaremos em detalhe o estudo de Farran e Haskins (1980) sobre a reciprocidade nas interações entre mães e crianças de três anos, provenientes de estatutos socio-económicos médio e baixo.

Por outro lado, Hoff-Ginsberg e Tardiff (1995) apresentam estudos que permitem corroborar a hipótese de que as diferenças acima referidas são mais acentuadas ao nível do envolvimento verbal, relativamente à dimensão não-verbal da interação mãe-criança. De facto, a partir de alguns estudos apresentados por estes autores, medidas de linguagem tais como as nomeações, as elaborações, as expansões das verbalizações da criança, assim como o tempo de conversação e a contingência da resposta das mães relativamente ao discurso dos filhos (desencadeador de mais verbalizações nestes últimos), seriam mais características do estilo interactivo das mães de estatuto socio-económico mais altos, quando comparadas com os níveis mais baixos correspondentes nos grupos sociais de pertença. Para uma reflexão acerca desta hipótese, procederemos a uma leitura atenta do estudo de Farran e Ramey (1980) sobre o envolvimento verbal de díades de níveis socio-económicos baixo e médio ao longo do tempo, avaliado aos 6 e aos 20 meses.

Preocupamo-nos em analisar detalhadamente este tipo de comportamentos interactivos por parte das mães por ser assumido em alguns estudos que esses comportamentos reflectem práticas de socialização mais adequadas ao desenvolvimento das crianças, em grupos de

estatutos socio-económicos médio e alto. Mais à frente iremos pois apresentar analisar detalhadamente estudos como os de Hart e Risley (1992) e Mendoza (1995) que se revelaram pertinentes tanto pela avaliação que fazem dos padrões de interação diferenciados pelo estatuto socio-económico, como pelo hipotético impacto diferencial destes comportamentos no desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças.

#### **4.1. Análise de Alguns Estudos Comparativos**

##### **4.1.1. As Dimensões da Interação em Díades provenientes de Estatutos Socio-Económicos Contrastados**

De acordo com a análise da investigação que tem por base a observação directa da interação mãe-criança, Hoff-Ginsberg e Tardiff (1995) vão salientar determinadas especificidades de estilo interactivo das mães, em contextos diferenciados quanto ao estatuto socio-económico (ESE).

De uma forma geral, a variável relativa ao estatuto socio-económico dos pais nos estudos referidos pelos autores é caracterizada pelos níveis de escolaridade e ocupação do pai e/ou da mãe, bem como pelo rendimento e até pelo tipo de habitação do agregado familiar dos grupos em estudo.

Por outro lado, nesses mesmos estudos o contexto em que a observação da interação mãe-criança se realiza varia, em geral, entre um contexto natural - de observação em casa - e um contexto laboratorial - de observação numa sala previamente preparada com materiais de jogo adequados ao nível desenvolvimental da criança. Por sua vez, a situação criada nos referidos contextos pode variar de uma situação não-estruturada de jogo entre a díade, a uma situação na qual a mãe é convidada a efectuar com a criança uma tarefa específica - como por exemplo, a leitura de um determinado livro com a criança.

Os estudos referidos por Hoff-Ginsberg e Tardif (op.cit.) remontam à década de sessenta, especificamente a um estudo de Bayley e Schaefer (1960) no qual a observação, em casa, de díades de ESE diferenciados - de acordo com os níveis de escolaridade, ocupação, rendimento e habitação do agregado familiar - permitiu caracterizar as mães de ESE baixo como *menos cooperantes, mais restritivas, punitivas e intrusivas*, quando comparadas com mães de ESE mais altos.

O estudo de Bee, Van Egeren, Streissguth, Nyman e Leckie (1969) citado por Hoff-Ginsberg e Tardif (op.cit.) permitiu verificar que mães de ESE baixo emitiam mais afirmações de *controlo e desaprovação* aos filhos - em contexto laboratorial não estruturado - fornecendo menos feedback positivo, mais *correções* e instruções mais *específicas* - em contexto laboratorial estruturado - quando comparadas com mães universitárias.

Na década de setenta os estudos referidos pelos autores tenderam a analisar, entre outros, os padrões de *directividade* entre as díades de ESE contrastantes. Deste modo, são citados os estudos de Zegiob e Forehand (1975) que verificaram que as mães de baixos ESE - tendo em conta os níveis de escolaridade e ocupação do chefe de família - controlavam de forma *directa* os seus filhos de quatro a seis anos num contexto laboratorial de interação, enquanto que as mães de ESE mais altos recorriam a instruções mais *indirectas*. Por sua vez, o estudo de Clarke-Stewart, VanderStoep e Killian (1979) salientou um *discurso mais directivo* nas mães operárias, observadas em casa, que repreendiam e batiam com mais frequência nos seus filhos de dois anos, quando comparadas com mães de ESE médio.

A partir da década de oitenta os estudos referidos por Hoff-Ginsberg e Tardif (op.cit.) vão aprofundar a pesquisa sobre o padrão interactivo da directividade entre mães e crianças de *idades inferiores à idade pré-escolar*, em estudos comparativos quanto ao estatuto socio-económico. Neste sentido, estes autores, assim como Richman et.al. (1992) - ver cap.2 - citando o estudo de Feiring e Lewis (1981), vão considerar as mães de ESE médio em interação com os seus filhos de dois anos em contexto laboratorial de jogo, como *mais directivas*, quando comparadas com mães de ESE médio/alto - tendo em conta o nível de escolaridade. Hoff-Ginsberg (1992) vai evidenciar resultados semelhantes ao nível da

*directividade dos enunciados* para as mães de crianças dos 18 aos 30 meses, quando observadas em contexto natural, nas rotinas diárias - por exemplo, refeições, vestir/despir, jogo e contextos de leitura. Hoff-Ginsberg e Tardif (op.cit.) citam também o estudo *longitudinal* de Reger (1990) com mães de diferentes níveis educacionais, para corroborar a hipótese de uma *maior directividade* por parte das mães menos escolarizadas, tanto na observação da interação entre os 12 e 15 meses, como entre os 21 a 24 meses.

Retomando os estudos que comparam a interação mãe-criança entre grupos de estatuto socio-económico médio e baixo vamos considerar de forma mais detalhada a investigação de Farran e Haskins (1980) - dada a sua semelhança relativamente ao estudo empírico que efectuaremos, quanto aos grupos que constituíram a amostra.

Estes autores pretenderam examinar a *reciprocidade* nas interações mãe-criança dos referidos grupos, operacionalizada da seguinte forma: a *iniciação* da interação e a *resposta às iniciativas* de cada elemento da díade; os comportamentos de *controlo* de cada elemento da díade; por fim, a relação destes comportamentos com o **contexto** em que ocorrem por forma a analisar a sensibilidade nas trocas mútuas de cada elemento da díade, quando as tentativas de controlo são iniciadas. Para isso, seleccionaram 51 díades de mães de crianças de três anos provenientes de ESE médio e baixo - tendo em conta o nível educacional das mães, o nível ocupacional das mães e dos pais, bem como o rendimento do agregado familiar. As díades assim agrupadas foram observadas em contexto laboratorial, numa situação não estruturada de jogo, e as interações foram cotadas a partir do sistema de quantificação de comportamentos de Farran e Haskins (1977), o "Reciprocal Control Category System", quanto à sua frequência e duração. A cotação avaliou as actividades da mãe e da criança, bem como as iniciativas mútuas e as consequentes respostas a essas iniciativas por parte de cada elemento da díade.

Os resultados encontrados pelos autores vão no sentido de especificar as diferenças anteriormente encontradas na interação para os dois grupos socio-económicos em estudo. No que respeita às actividades, verificaram que as díades de ESE médio passavam o *dobro* do tempo em actividades mútuas de jogo, quando comparadas com as de ESE baixo. Por seu lado, as crianças de ESE médio quando não estavam envolvidas com as mães,



encontravam-se mais frequentemente em actividades dirigidas de forma *independente*. Em contrapartida, as mães de ESE baixo iniciavam e finalizavam os episódios de interação de forma extremamente *rápida*, passavam mais tempo a *ler para si próprias*, enquanto os seus filhos brincavam sozinhos ou se encontravam sem actividade.

A análise que os autores fazem dos comportamentos de controlo da díade - que envolvem sugestões de mudança ou mudança efectiva da actividade em curso - permitem relacionar o comportamento interactivo com o contexto em que ele se desenrola. De facto, os autores verificam que o aumento de sugestões de controlo e de directividade por parte das mães de ESE baixo surgia apenas como *resposta à ausência de comportamento auto-dirigido* dos filhos.

Pensamos que este rigor na análise dos resultados é enquadrável numa abordagem do modelo transaccional (Sameroff, 1990), o qual salienta o aspecto *recíproco* da interação mãe-criança.

#### **4.1.2. A Acentuação de Diferenças quanto ao Estatuto Socio-Económico no que respeita ao Envolvimento Verbal**

À medida que os estudos sobre interação mãe-criança surgem na investigação, vai-se acentuando o efeito do *envolvimento verbal*, especialmente a nível dos estudos comparativos quanto ao estatuto socio-económico (ESE).

Neste sentido, Hoff-Ginsberg e Tardif (1995) citando já os estudos de Brody (1968), salientam que mães universitárias passavam *mais tempo a falar* com os seus filhos de idade pré-escolar, num contexto laboratorial de jogo, quando comparadas com mães de níveis educacionais mais baixos. Neste sentido, as observações da interação com crianças de 10 meses, realizadas em casa, com díades igualmente diferenciadas quanto ao nível educacional das mães, permitiu a Tulkin e Kagan (1972) encontrar diferenças mais significativas relativamente a *medidas verbais* do que a comportamentos de interação não-verbal - como, por exemplo, o contacto físico.

De facto, nesta revisão de literatura, Hoff-Ginsberg e Tardiff (op.cit.), encontram estudos que, apesar de não encontrarem diferenças significativas, tendo em conta o ESE, para dimensões não-verbais da interação - tais como, no “tocar” ou em “prestar cuidados à criança” (Field e Pawby, 1980), ou até na “atenção conjunta no jogo” (Hoff-Ginsberg, 1991) - evidenciam essa *significância* para medidas de *linguagem*.

Neste sentido, o estudo de Farran e Ramey (1980) permite-nos analisar de forma mais detalhada as diferenças no envolvimento verbal entre díades de ESE médio e baixo e respectivas alterações nos padrões de interação ao longo do tempo, aos 6 e aos 20 meses. Os autores comparam os dois grupos diferenciados quanto ao estatuto socio-económico, tendo em conta o QI e o nível educacional da mãe, bem como o rendimento familiar. O nível do envolvimento diádico foi observado numa situação laboratorial de jogo, nas duas idades referidas. A cotação dos registos de observação foi feita na base de um sistema de quantificação de comportamentos, quanto à frequência e duração, destacando-se os comportamentos de *implicação da diade numa actividade mútua, vocalização da mãe e criança*, assim como o *comportamento de leitura da mãe para a criança*.

No que respeita ao envolvimento diádico, Farran e Ramey (op.cit.) *não* encontraram diferenças significativas entre os grupos aos 6 meses embora *já* as vão encontrar aos 20 meses de vida das crianças.

Por outro lado, os autores evidenciaram o facto de a vocalização das mães com as crianças aos 6 meses se *relacionar* com a implicação diádica estabelecida por estas aos 20 meses. Na perspectiva dos autores, à medida que as crianças cresceram, as mães de ESE médio aumentaram o seu envolvimento diádico, em particular ao nível verbal, o que não aconteceu com o grupo de mães considerado em alto risco ambiental. Os autores chegam mesmo a sugerir que na segunda infância, “as crianças fazem diferentes pedidos às suas mães e mães de níveis socio-económicos diferentes respondem a esses pedidos de forma diferente - as mães de alto risco parecem *afastar-se*<sup>15</sup> das interações, enquanto que as mães de classe média interagem mais” (Farran e Ramey, op.cit.p.256)

---

<sup>15</sup> A apresentação desta denominação em itálico é nossa.

Os autores procedem simultaneamente a uma avaliação do desenvolvimento das crianças aos 6, 20 meses - recorrendo “ Scales of Infant Development” de Bayley (1969) - e, aos 48 meses - utilizando a “Escala de Inteligência de Stanford-Binet” de Terman e Merrill (1973). A correlação destes valores com as cotações das interações permite-lhes afirmar ser “ interessante constatar que este afastamento da interação (observado nas mães de alto risco ambiental dos 6 para os 20 meses) é acompanhado por uma queda acentuada nos resultados no desenvolvimento do grupo de alto risco” ( Farran e Ramey, op.cit.p.256).

Este estudo fornece também um contributo importante sobre a *possível génese* das diferenças na interação mãe-criança em grupos de estatuto socio-económico médio e baixo. Deste modo os autores sugerem que “ as diferenças nos níveis de interação que surgem na investigação sobre crianças em idade pré-escolar com as suas mães, parecem ter as suas origens no período entre os 6 e os 20 meses, período durante o qual a criança adquire a marcha e começa assim a fazer solicitações diferentes à mãe” ( Farran e Ramey, op.cit.p.257)

#### **4.1.3. A Influência das Diferenças na Interação Mãe-Criança quanto ao Estatuto Socio-Económico sobre o Desenvolvimento da Criança**

Retomando a revisão da literatura proposta por Hoff-Ginsberg e Tardiff (1995) verificamos que outros estudos na área da interação mãe-criança salientam diferenças quanto ao ESE, relacionadas quer com a quantidade do discurso da mãe, quer com o conteúdo e funções do discurso materno.

Neste sentido os autores salientam, ao citar Wooton (1974), que em estatutos socio-económicos diferenciados as mães dos níveis mais altos apresentam maior tendência a *ampliar* cada aspecto iniciado pela criança.

Por outro lado, no que respeita ao conteúdo do discurso materno, os autores vão citar os trabalhos de Brophy (1970) e Ninio (1980), respectivamente, para considerar que mães de ESE mais alto - tendo em conta a educação e ocupação do pai - quando falam com os filhos

*transmitem mais informação*, assim como, fazem uso de *nomes mais variados e estimulam mais as palavras* dos filhos de 17 a 22 meses, em tarefas de leitura de livros.

Estudos acima citados por Hoff-Ginsberg e Tardiff (op.cit.), tais como, os de Bee et.al. (1969), Wooton (1974), Ninio (1980), Hoff-Ginsberg (1991), e, por fim Hart e Risley (1992) corroboram a hipótese de que as mães de ESE mais altos em situação de leitura de livros colocam aos seus filhos *mais questões*, demonstrando mais competências em *desencadear nos filhos palavras adequadas às situações* observadas pelas díades.

Neste contexto pensamos ser pertinente a análise mais detalhada deste último estudo de Hart e Risley (1992). Estes autores pretenderam estudar, por um lado, comportamentos de interação em ambiente natural, de forma longitudinal, em grupos diferenciados quanto ao ESE. Por outro lado, analisaram de que forma estes aspectos do comportamento de interação se relacionam com os resultados posteriores do desenvolvimento das crianças aos três anos.

Para tal seleccionaram aleatoriamente 40 famílias da população americana, com crianças entre os 9 e os 36 meses, com vista à formação de dois grupos contrastados quanto ao ESE, de acordo com o Índice de Stevens e Cho (1985).

A clusterização dos comportamentos de interação observados permitiu destacar resultados relativos à quantidade do comportamento parental bem como à qualidade do conteúdo verbal desse comportamento no referido período etário, considerado teóricamente como associado ao desenvolvimento da linguagem na criança. Deste modo os autores verificaram que as crianças de ESE baixo beneficiavam de *menos tempo* de envolvimento na interação com os pais, quando comparadas com as crianças do grupo de ESE mais alto. Por outro lado, grande parte dos enunciados das interações no grupo de ESE mais baixo tinha por função *proibir* a actividade da criança, enquanto que no grupo de ESE mais alto predominavam os enunciados constituídos por *sugestões, repetições e elaborações* das verbalizações da criança.

Posteriormente os autores encontraram *fortes correlações* entre estas diferenças na qualidade do conteúdo dos enunciados das interações e as medidas de QI apresentadas posteriormente pela criança aos 36 meses - avaliadas a partir da “Escala de Inteligência de Stanford- Binet” de Terman e Merrill (1973).

O estudo de Mendoza (1995) pretendeu verificar o sentido destas interações entre mães e crianças argentinas de estatutos socio-económicos diferenciados. Para tal, a autora seleccionou 39 díades com bebés entre os 12 e os 24 meses, contrastadas ao nível socioeconómico - tendo em conta o nível educacional e a situação profissional, da mãe e do pai. A partir da observação da interação numa situação de leitura de livro entre a mãe e a criança, Mendoza (op.cit.) codificou o discurso registado nesta situação segundo as suas características *estruturais*, bem como, segundo as características de *conteúdo* - operacionalmente definidas através de nomeações, elaborações, perguntas e tipo de feedback dado à criança.

A autora verificou que as mães de ambos os grupos ajustam as suas solicitações ao tipo de tarefa e à idade da criança - o que se enquadra na perspectiva de Vygotsky (1978), de acordo com a já referida definição de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZPD). Contudo, Mendoza (op.cit.) constata que as mães de ESE médio formulavam *mais elaborações* e colocavam *mais perguntas* à criança na referida situação, quando comparadas com as mães de ESE baixo. Deste modo, a autora defende citando Wood, Bruner e Ross (1976), que “as mães de ESE médio parecem mais competentes na forma como “laçam os andaimes” - ou, como fazem o “scaffold” - para facilitar a participação verbal da criança” (Mendoza,op.cit.p.270).

Por outro lado, a autora verificou que as mães de ESE baixo eram *mais dependentes* das características do estímulo seleccionado para observar a situação de interação. De facto, as diferenças acima referidas entre os dois grupos de díades acentuavam-se face a um livro menos sugestivo. Deste modo, Mendoza acaba por defender que “as mães de ESE baixo precisam de um estímulo mais sugestivo para produzir um nível mais elaborado de linguagem, enquanto que as mães de ESE médio produzem este tipo de linguagem mesmo com um estímulo muito simples” (Mendoza, op.cit.p.269).

Os estudos apresentados anteriormente permitem-nos concordar com Hoff-Ginsberg e Tardif (1995), na medida em que estes assumem as condições ligadas ao estatuto socioeconómico das famílias como um índice diferenciador de padrões gerais de interação mãe-criança, cujo significado se acentua quando essa interação é mediada pela linguagem.

De facto podemos corroborar a hipótese geral formulada pelos autores segundo a qual “as mães de estatuto socio-económico baixo exercem *mais controlo*<sup>16</sup>, são *mais restritivas e reprovadoras* na interação com os seus filhos, quando comparadas com as mães de estatuto socio-económico mais altos”.; que “existem mais diferenças quanto ao estatuto socio-económico em medidas de *linguagem* do que em medidas não verbais de interação”; (...) e que, por fim, “a natureza das diferenças de linguagem associadas ao estatuto socio-económico se traduz pelo facto das mães de estatutos socio-económicos mais altos *falarem e nomearem mais*, apresentarem *tempos mais longos* de conversação, responderem de forma *mais contingente* ao discurso dos filhos e *desencadearem mais as suas vocalizações*, do que as mães de baixos estatutos socio-económicos” (Hoff-Ginsberg.op.cit.p.175,176,177).

#### 4.1.4. A Relação entre os Comportamentos de Interação Mãe-Criança e as Ideias das Mães tendo em conta o Estatuto Socio-Económico

A partir de alguns estudos Hoff-Ginsberg e Tardif (1995) defendem que a relação entre o estatuto socio-económico (ESE) e o comportamento de prestação de cuidados se encontra **mediada** - ou, na perspectiva de Sameroff (1990), **regulada** - pelas *ideias* dos pais em matéria de prestação de cuidados e educação dos filhos.

Deste modo, citam Luster et.al. (1989) para defender que pais de ESE baixo valorizam mais o *conformismo* nos filhos do que os pais de NSE alto. Esta representação das mães de ESE baixo encontra-se correlacionada de forma significativa com a observação de um padrão de

---

<sup>16</sup> As expressões em itálico são nossas.

comportamento de implicação materno, demonstrado a partir de práticas de *disciplina rígida* que envolvem o evitar de “*mimar*” *excessivamente* os filhos, assim como, o *limitar o seus comportamentos de exploração*.

Por outro lado, ao citar Snow, De Blauw e Van Roosmalen (1979) e Heath (1983), Hoff-Ginsberg e Tardif (op.cit.) afirmam que o *alto nível de actividade verbal* que caracteriza as interações de mães de classe média do mundo ocidental, podem reflectir ideias destes grupos sócio-económicos baseadas na crença de que é possível promover a *autonomia* dos filhos através da comunicação precoce. Segundo estes autores, estas mães comunicariam precocemente com os seus filhos na medida em que valorizam a *estimulação* da sua capacidade verbal e de articulação.

Em contrapartida, Heath (op.cit.) é citado para demonstrar que as mães de ESE baixo não partilham desta crença e só iniciam conversas com os seus filhos quando estes se *tornam parceiros competentes de conversação*. Neste sentido, as competências de linguagem das crianças podem ser menos valorizadas pelos pais de ESE baixo dando origem a *diferentes* comportamentos de conversação para com eles.

A partir do estudo de Tulkin e Coler (1973), citado por Hoff-Ginsberg e Tardif (op.cit.), os autores destacaram que as mães de classe trabalhadora e de classe média não só diferiam em atitudes e comportamentos de educação, como também as **atitudes** de educação das mães de ESE médio se encontravam *mais fortemente relacionadas* com os seus **comportamentos**, do que as de ESE mais baixos - estas últimas sentiam que poderiam exercer pouca influência sobre o desenvolvimento dos seus bebés e daí actuarem menos segundo as suas crenças. É no mesmo sentido que os autores citam Luster e Kain (1987) para afirmar que os pais de NSE baixo apresentam menor probabilidade em acreditar que exercem algum *controle* sobre os *resultados do desenvolvimento* dos filhos, quando comparados com pais de ESE mais alto - a partir de índices socioeconómicos avaliados em função do nível educacional e rendimento familiar.

Hoff-Ginsberg e Tardif (op.cit.) referem também os estudos de McGillicuddy-De Lisi (1982) que investigaram a relação entre as **representações parentais** e o **desenvolvimento cognitivo** dos filhos, bem como as **estratégias de ensino** utilizadas para

interagir com eles. Ao assumir que estas representações podem também constituir um prognóstico do comportamento paterno, defendem que os pais que *acreditam* que os filhos aprendem através da *reflexão a partir da acção* sobre os objectos, interagem com eles de forma a *estimular* essa reflexão

Em contrapartida, um estudo de Hoff-Ginsberg (1991) apesar de ter encontrado diferenças ao nível do comportamento de *conversação* das mães com os filhos, associadas ao ESE (diferenciado entre mães de ensino secundário e mães licenciadas), não encontrou diferenças ao nível das *atitudes* destas face aos filhos - a partir de entrevistas realizadas às mães, assim diferenciadas quanto ao nível de escolaridade.

Baseado nestes dados o autor acaba por defender que as diferenças ao nível do *comportamento* podem não reflectir diferenças ao nível dos *valores* destas mães.

A revisão da literatura anteriormente apresentada permite clarificar algumas constatações sobre as relações entre **comportamentos e representações** parentais, associadas ao **estatuto socio-económico**. De facto, a partir da investigação podemos verificar a existência de diferenças associadas ao ESE no que respeita ao *comportamento parental*, assim como no que respeita a *crenças* parentais.

Contudo, quando procuramos associar o comportamento às representações parentais, nem todos os estudos corroboram a existência desta hipotética relação. De acordo com Hoff-Ginsberg e Tardif (op.cit.), apenas *determinadas* diferenças de comportamento podem ser explicadas em termos de diferenças ao nível das crenças parentais dos grupos socio-económicos em estudo: algumas diferenças associadas ao comportamento parecem ser resposta a circunstâncias externas associadas à proveniência socio-económica dos pais, enquanto que outras parecem ser reflexo de características internalizadas por estes de acordo com a sua condição social. Dentre as primeiras encontramos as condições de vida determinadas pelos vários contextos de vivência da família nos seus sistemas de influência (Bronfenbrenner, 1979), tais como, condições de pobreza, superpovoamento ou de insalubridade. Por outro lado, a internalização de tais situações pode ter desenvolvido diferentes estilos de comunicação que se reflectem no modo como a família - e, no caso em estudo, a mãe - interage com o filho.



Neste sentido, pensamos ser pertinente apresentar a posição de Laosa (1981), segundo a qual a maternidade é um assunto complexo na medida em que as suas características são influenciadas pela cultura, estatuto socio-económico, contexto, personalidade e estilo cognitivo de quem a pratica.

De acordo com este autor, a interpretação das diferenças observadas no estilo de interação materno, de acordo com o estatuto socio-económico e a etnia, deverão ultrapassar as visões inicialmente interpretados com base na noção de “défice”, ou até da de “diferença”, por referência a uma orientação dominante, representada por um hipotético padrão interactivo entre a mãe e a criança, típico da classe média americana. Tais perspectivas orientaram práticas sociais e políticas que discriminaram as díades dos grupos minoritários, nesta obrigação de desempenho no quadro da cultura de um sistema dominante. São destas exemplos as práticas de intervenção precoce dos E.U.A. nos anos sessenta<sup>17</sup>, que, não prevendo promoção e facilitação da interação, se limitavam à função de compensação, revelando-se pois limitadas nos seus efeitos.

Segundo o autor, é exigido a estes indivíduos de grupos minoritários o desenvolvimento de um **duplo padrão de adaptação** (Laosa, op.cit.): estes têm que desenvolver padrões de comportamento adaptados ao seu contexto socio-cultural; para além disso têm que desenvolver padrões de comportamento com valor adaptativo nas instituições onde a definição da competência social é baseada num conjunto diferente de “regras” socio-culturais, ou seja, as do grupo dominante.

O resultado mais importante dos estudos realizados por Laosa (1980) com amostras da população mexicana indica que as diferenças culturais observadas no comportamento de ensino materno estão ligadas a *diferenças nos níveis escolares* das mães. De facto, estas diferenças culturais desaparecem quando os seus níveis de escolaridade são controlados. Segundo o autor o efeito desta variável é mais acentuado quando comparado com mães

---

<sup>17</sup> Das quais temos o exemplo paradigmático do Programa Nacional “Head-Start”.

diferenciadas quanto ao *estatuto ocupacional*, visto que o controlo desta última variável *não é suficiente* para anular as diferenças ao nível do comportamento de ensino materno.

O autor interpreta estes dados assumindo de facto a possibilidade de que a escola encorage **modos específicos de comunicação** que se irão reflectir no modo como interagem com os filhos.

Estes resultados sugerem que a **educação formal** representa uma força poderosa na evolução cultural, de tal modo que o autor sugere que, quando a igualdade de acesso à educação se tornar uma realidade, as diferenças entre grupos étnicos detectadas actualmente nas práticas de educação dos filhos tenderão a desaparecer.

Entretanto, deveremos enquadrar o processo de interação mãe-criança tendo em conta a realidade socio-económica, no quadro de um fenómeno de diversidade social, cultural e económica.

Nesta perspectiva, Laosa (1981) defende a visão de um **relativismo sócio-cultural**, ou seja, “o não assumir - consciente ou inconscientemente - a superioridade de uma cultura ou subcultura” (Laosa, op.cit.p. 163), uma vez que o comportamento deve ser entendido no contexto das instituições, valores e significados da cultura específica de que faz parte, sendo na variabilidade das atitudes, crenças e modos de acção, que reside a riqueza com que a raça humana nos pode surpreender.

## **PARTE II**

### **O ENVOLVIMENTO MÃE FILHO EM SITUAÇÃO DE JOGO: ESTUDO DE DOIS GRUPOS DE DÍADES CONTRASTADOS QUANTO AO ESTATUTO SOCIO-ECONÓMICO**

**Estudo Exploratório**

## **1. ENQUADRAMENTO E OBJECTIVOS DO ESTUDO**

O presente trabalho insere-se num projecto de investigação na área da intervenção precoce. O objecto de estudo em análise prende-se com a Avaliação da Interação Mãe-Criança em contextos contrastados quanto ao Estatuto Socio-Económico.

Na sequência da revisão de literatura anteriormente apresentada, pensamos encontrar evidência para considerar o estilo de interação materno como um determinante importante no desenvolvimento de crianças, tendo em conta o contexto social em que se encontram (ver neste trabalho Bakeman e Brown, 1980; Bradley et. al. , 1989; Farran e Darvill, 1993). De forma específica, a pesquisa que desenvolvemos, oferece dados para considerar o estudo de determinadas dimensões da interação mãe-criança, tendo em conta o estatuto socio-económico (ver neste trabalho Farran e Haskins, 1980; Farran e Ramey, 1980; Hart e Risley, 1992; Mendoza, 1995).

Por outro lado, com base no que é sugerido pela investigação, consideramos necessário o estudo das representações das mães como hipoteticamente reguladoras dos seus comportamentos de interação com os filhos (ver neste trabalho Laosa, 1981; Luster e Kain, 1987; Sameroff, 1990; Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff-Ginsberg e Tardif, 1995).

Deste modo, os principais objectivos deste estudo podem ser formulados da seguinte forma:

1. Investigar diferenças individuais nos padrões de interação mãe-criança, em populações contrastantes quanto ao estatuto sócio-económico, realizando um estudo comparativo sobre a interação mãe-criança entre um grupo de díades provenientes de um nível socio-económico alto e um grupo de díades provenientes de um nível socio-económico baixo - de acordo com os critérios de "Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Socio-Económico (1ª Adaptação para Portugal) " utilizada por Bairrão et.al., 1979, bem como com os "Índices de Alto Risco" de Ramey e Finkelstein (1981);
2. Proceder à tradução e adaptação da "Parent / Caregiver Involvement Scale" (P/CIS) de Farran, Kasari, Comfort e Jay (1986), aplicando este instrumento na cotação das interações das díades dos referidos grupos;

3. Com base no estudo individual do Padrão de Interação de cada díade dos dois grupos, investigar a existência de diferenças intragrupais e intergrupais no que respeita aos padrões de interação de cada díade, analisados qualitativa e quantitativamente a partir do instrumento acima referido;
4. Com base na Avaliação do Nível de Desenvolvimento de cada criança da amostra a partir da “Escala de Desenvolvimento Mental” de Ruth Griffiths (1984/86), investigar a existência de diferenças intragrupais e intergrupais no que respeita a esta variável, bem como, comparar os Padrões de Interação das díades estudadas com o Nível de Desenvolvimento atingido pelas respectivas crianças;
5. Comparar de forma qualitativa os Perfis Comportamentais de Interação das mães com os filhos - obtidos a partir do instrumento utilizado e acima referido - com as Representações das mesmas sobre a referida interação, considerando a situação específica de jogo livre - recolhidas a partir de entrevista realizada às mães nas suas casas.

No âmbito do referido projecto de intervenção precoce, pretende-se que os resultados deste estudo possam ser relevantes na planificação de futuros programas nesta área, dirigidos à promoção de competências visando um maior envolvimento de famílias em situação de risco ambiental com as suas crianças.

## **2. COMPOSIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

## INTRODUÇÃO

De acordo com os objectivos formulados anteriormente o método de selecção da amostra, de tipo intencional, contou com a colaboração das seguintes instituições:

- o Serviço de Psicologia do Projecto de Luta contra a Pobreza do Bairro da Biquinha<sup>18</sup>, assim como, da Direcção da Santa Casa da Misericórdia de Matosinhos, instituição que coordena 3 Creches / Jardins de Infância que servem a população do referido bairro e área geográfica circundante, a partir da qual foi construída grande parte da amostra - correspondente a 17 das 20 díades de mães e crianças da amostra;
- o Serviço de Psicologia da Creche / Jardim de Infância do Centro Social do Bairro da Pasteleira, coordenados pela Obra Diocesana de Promoção Social para atender a população do referido bairro e área geográfica circundante - correspondente a 3 das 20 díades de mães e crianças da amostra.

O critério que presidiu à opção por estes serviços para selecção dos elementos da amostra prendeu-se com o facto destas instituições atenderem famílias de estatutos socio-económicos diversificados, o que permitia a sinalização de díades de grupos contrastados tendo em conta o nível socio-económico - utilizando como critério a análise conjunta das variáveis relativas ao nível de escolaridade e situação ocupacional dos pais. Deste modo pretendemos controlar a variável contexto de prestação de cuidados de centro, uma vez que as crianças frequentavam os mesmos contextos educativos, variando apenas nas características da ecologia familiar, relativamente aos grupos socio-económicos das suas comunidades de pertença.

Numa segunda análise para a referida selecção pretendemos controlar as variáveis relativas ao sexo e à idade cronológica das crianças (20 - 27 meses). A estreita proximidade do intervalo etário das crianças levantou-nos os maiores obstáculos na construção da amostra, uma vez que o número de crianças que obedece *simultaneamente* aos critérios supracitados reduziu significativamente o número de crianças elegíveis para a construir - motivo pelo

---

<sup>18</sup> Bairros da Área Metropolitana do Porto considerados como áreas degradadas, onde se verificam fenómenos de pobreza e de exclusão social em meio urbano (Baptista, Perista, & Reis, 1995).



qual fomos levados a recorrer à segunda instituição acima referida na construção da amostra que a seguir iremos caracterizar de forma mais exaustiva.

Num primeiro momento foi por isso necessário apresentar o Plano e Projecto de Investigação às referidas instituições a fim de obtermos a autorização necessária (Anexo 1) para iniciarmos os primeiros contactos junto das mães. No caso da primeira instituição acima designada esta autorização foi formalizada do modo que podemos confirmar a partir do Anexo1, enquanto que no caso da segunda instituição essa autorização foi mais informal, dada a proximidade institucional do referido projecto com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (F.P.C.E.-U.P.). Desta forma, os contactos pretendidos com as mães para construção da amostra foram realizados a partir de Outubro de 1996.

## 2.1. CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA

As mães que vieram a participar do estudo foram seleccionadas a partir dos ficheiros que nos foram disponibilizados pelas coordenadoras dos serviços anteriormente referidos. Estas mães foram previamente informadas pelas coordenadoras dos respectivos centros, da possibilidade de participar num projecto de investigação, visando o estudo sobre o desenvolvimento da criança numa situação de jogo livre.

Em seguida efectuamos o contacto telefónico com cada uma destas mães, no qual apresentamos as características gerais ligadas aos objectivos do estudo a realizar.

A selecção das 20 díades da amostra foi efectuada com base num “Instrumento de Recolha de Dados de Ordem Demográfica” (Anexo 2), adaptado a partir do “Instrumento de Avaliação da Família” do “Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-escolar” (I.C.C.E.), Bairrão et.al., 1996 <sup>19</sup>.

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por 2 grupos de 10 díades, de crianças com idades compreendidas entre os 20 e os 27 meses (Média = 24 meses).

Pretendeu-se que os dois grupos da amostra fossem contrastados quanto ao Estatuto Socio-Económico, tendo em conta os critérios da “Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Socio-Económico (1ª Adaptação para Portugal)”, utilizada por Bairrão et. al. (1979). De acordo com estes autores “esta escala considera cinco meios socio-económicos (com categorias de I a V), respectivamente do meio mais favorecido ( I ) ao meio mais desfavorecido ( V )” (Bairrão et.al., 1979, p. 27), sendo apresentada por nós no Anexo 3. A partir desta base, constituímos um grupo de 10 díades que consideramos de estatuto socio-económico alto - que denominamos de **Grupo 1 (G1)** (correspondentes às categorias I e II

---

<sup>19</sup> Projecto I.C.C.E. - “International Childhood Care and Education” - “Estudo Internacional sobre Cuidados e Educação para Crianças em Idade Pré-Escolar”: é um estudo internacional que inclui Portugal, Espanha, Alemanha, Áustria e os E.U.A.. A instituição em Portugal responsável pelo referido projecto foi a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (F.P.C.E.-U.P.).

da escala de Warner ,op.cit), e, um grupo de 10 díades de estatuto socio-económico baixo - que denominamos de **Grupo 2 (G2)** (correspondente às categorias IV e V da referida escala).

Nos quadros seguintes apresentaremos a composição da amostra tendo em conta as características das crianças, as características das mães e dos pais, bem como as características do agregado familiar: Em seguida, procederemos a uma apresentação descritiva da amostra para cada uma das referidas características.

**QUADRO 1 - Composição da Amostra quanto às características das Crianças**

Número de Código	Grupo	Sexo	Data de nascimento	Data de observação	Idade (meses)	Ordem na Fratria
1	1	M	24.08.94	27.11.96	27	2º em 2
2	1	M	30.11.94	28.11.96	24	1º em 1
3	1	M	06.11.94	12.12.96	25	1º em 1
4	1	M	06.05.95	02.01.97	20	2º em 2
5	1	M	19.04.95	19.03.97	23	1º em 1
6	1	F	30.10.94	11.12.96	26	1º em 1
7	1	F	15.05.95	02.01.97	20	2º em 2
8	1	F	18.09.94	06.12.96	25	2º em 2
9	1	F	31.05.95	16.01.97	20	2º em 2
10	1	F	04.04.95	31.01.97	22	2º em 2
11	2	M	22.11.94	28.11.96	24	2º em 2
12	2	M	05.11.94	11.12.96	25	1º em 1
13	2	M	13.09.94	05.12.96	27	7º em 7
14	2	M	18.11.94	19.12.96	25	2º em 2
15	2	M	01.04.95	27.11.96	20	3º em 3
16	2	F	08.12.94	05.12.96	24	3º em 4
17	2	F	01.11.94	06.12.96	23	1º em 1
18	2	F	19.10.94	19.12.96	26	2º em 3
19	2	F	08.05.95	22.03.97	22	1º em 1
20	2	F	13.05.97	13.05.97	23	2º em 2

De acordo com o **Quadro 1**, podemos constatar que em relação às características das crianças consideramos as variáveis relativas ao sexo, idade cronológica (calculada na data de realização da avaliação do nível de desenvolvimento) e ordem na fratria das crianças de cada um dos grupos da amostra.

A variável *sexo* foi controlada, uma vez que cada um dos grupos era composto por 5 díades mãe-criança com crianças do sexo feminino e por 5 díades com crianças do sexo masculino - respectivamente representados pelas designações de "F" e "M".

A variável *idade cronológica* que se situa num intervalo entre os 20 e os 27 meses, tendo por média geral dos dois grupos, 24 meses, não apresentou diferenças significativas em cada um dos grupos. De facto, a média das idades cronológicas do G1 foi de 23 meses enquanto que este valor no G2 foi de 24 meses.

A variável *ordem na fratria da criança* indica-nos que 80% das crianças da amostra são últimos filhos das famílias estudadas. Existem apenas duas crianças do G2 que não o são, correspondendo a uma criança que é a 3ª em 4 filhos e uma outra que é a 2ª em 3 filhos. Para além disso, o G1 apresenta 40% dos casos de filhos únicos e 60% de segundos filhos. No G2 encontramos uma maior variabilidade a este nível, ou seja, 30% de filhos únicos, 40% de segundos filhos, 20% de terceiros filhos e um caso (10%) de um sétimo filho.

QUADRO 2 - Composição da Amostra quanto às características das Mães e Pais

Nº de Código	Grupo	Profissão da Mãe <sup>20</sup>	Profissão do Pai <sup>20</sup>	Escolaridade da Mãe <sup>20</sup>	Escolaridade do Pai <sup>20</sup>	Idade da Mãe (anos)	Idade do Pai (anos)	Estado civil <sup>21</sup>
1	1	II	II	I	I	32	38	c
2	1	II	II	I	I	31	32	c
3	1	II	II	I	II	32	35	c
4	1	II	I	II	I	38	40	c
5	1	II	II	I	I	35	30	c
6	1	I	I	I	I	35	32	c
7	1	II	II	I	I	33	35	c
8	1	II	II	I	I	38	36	c
9	1	II	II	I	I	36	34	c
10	1	II	II	I	I	33	34	c
11	2	V	IV	V	IV	29	32	c
12	2	V	V	V	V	22	22	s
13	2	V	V	V	V	33	35	c
14	2	V	V	V	V	23	34	s
15	2	IV	IV	IV	V	34	34	c
16	2	IV	V	V	V	31	34	c
17	2	IV	V	V	V	24	25	c
18	2	V	V	V	V	21	22	v
19	2	V	V	V	V	26	24	c
20	2	V	V	V	V	20	26	c

De acordo com o **Quadro 2** podemos constatar que relativamente às características das mães e pais consideramos as variáveis relacionadas os seus níveis de escolaridade, com as suas profissões, as suas idades, bem como, o seu estado civil.

<sup>20</sup> No que respeita a estas variáveis a avaliação foi efectuada a partir das categorias determinados pela 1ª adaptação para Portugal da “Escala para Avaliação do Estatuto Socio-Económico” de Warner (utilizada por Bairrão et. al., op.cit.).

<sup>21</sup> No que respeita a estas variáveis a avaliação foi efectuada a partir das categorias determinados pela 1ª adaptação para Portugal da “Escala para Avaliação do Estatuto Socio-Económico” de Warner (utilizada por Bairrão et. al., op.cit.).

No que respeita às variáveis relacionadas com os *níveis de escolaridade e profissionais* dos pais e das mães, que pretendíamos controlar, uma vez que, segundo muitos autores (ver Parte I - cap.4), constituem os indicadores mais fidedignos de avaliação do estatuto socio-económico, recorremos à “1ª Adaptação Portuguesa da Escala para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico de Warner” (Anexo 3). De acordo com o referido instrumento de avaliação destas variáveis, verificamos que o G1 se localizava nas suas duas categorias mais elevadas (I e II), enquanto que os pais do G2 foram avaliados nas duas categorias mais baixas da referida escala (IV e V) <sup>22</sup>.

Especificamente no que respeita ao *nível de escolaridade* da mãe e do pai, encontramos 90% dos do G1 na categoria I, assim como, 90% dos pais do G2 na categoria V.

No que respeita aos valores médios das *idades* dos pais e das mães verificamos algumas diferenças intergrupais e intragrupais. De facto, o valor médio das idades das mães do G1 (Média=34 anos e d.p.=3 anos) apresenta-se muito superior ao das mães do G2 (Média=26 anos e d.p.=3 anos) - tendo em conta o facto de os sujeitos terem sido aleatoriamente seleccionadas relativamente a esta variável (ver Parte II - ponto 2.1). Por outro lado, esta diferença não é tão acentuada entre o valor médio das idades dos pais do G1 (Média=35 anos e d.p.=3 anos) e o dos do G2 (Média=30 anos e d.p.=5 anos). De igual modo, são também de salientar as diferenças entre os valores médios das idades dos pais e das mães do G2, em contraste com os valores correspondentes entre as mães e os pais do G1, que são quase coincidentes entre si.

Relativamente ao *estado civil* das mães e dos pais desta amostra constatamos que no G1 todos os casais viviam em união de facto - correspondente à letra “c”, no quadro - enquanto no G2 esta situação acontecia com 70% dos famílias, encontrando-se as restantes mães separadas dos pais (20%) - correspondente à designação “s”, no quadro - e uma destas na situação de viuvez (10%) - correspondente à designação “v”, no quadro. Nenhuma das mães nestas duas últimas situações vivia com um outro companheiro, todas elas tinham à sua

---

<sup>22</sup> No que respeita à referida avaliação pela escala de Warner (op.cit.), nas situações em que a categoria relativa à mãe não coincidiu com a do pai, optou-se pela categoria de caracterização do pai na referida escala e na falta deste (por exemplo, por falecimento), pela da mãe (Bairrão et. al., 1979).

responsabilidade a tarefa de educação da criança - tendo uma das crianças, filha das mães separadas, contactos semanais com o pai ; uma das mães nesta última condição vivia com a família de origem e as duas restantes viviam no mesmo bairro da sua família de origem, contando com a sua disponibilidade para tarefas relacionadas com a prestação de cuidados à criança (por exemplo, transporte desta para o infantário, refeições e outras).

**QUADRO 3 - Composição da Amostra quanto às características do Agregado Familiar**

Número de Código	GRUPO	Número de filhos	Dimensão do agregado	Rendimento do agregado <sup>23</sup>
1	1	2	4	13
2	1	1	3	12
3	1	1	3	10
4	1	2	4	13
5	1	1	3	11
6	1	1	3	11
7	1	2	4	10
8	1	2	4	14
9	1	2	4	14
10	1	2	4	12
11	2	2	4	1
12	2	1	9	6
13	2	7	9	6
14	2	2	3	1
15	2	3	6	10
16	2	4	6	2
17	2	1	8	5
18	2	3	4	1
19	2	1	3	5
20	2	2	4	1

De acordo com o **Quadro 3** podemos verificar que relativamente às características relacionadas com o agregado familiar consideramos as variáveis relacionadas com rendimento e dimensão do agregado, assim como, o número de filhos.

<sup>23</sup> Índices correspondentes aos da questão nº 51 relativa à determinação do Rendimento do Agregado Familiar do “Instrumento de Avaliação da Família” do I.C.C.E., Bairrão et.al. (1996.), adaptada para o nosso “Instrumento de Recolha de Dados de Ordem Demográfica” (Anexo 2).

Relativamente à variável *número de filhos* as nossas considerações remetem-se às que fizemos para a variável “ordem de nascimento” de cada criança da amostra, sendo evidente mais uma vez a maior variabilidade na constituição dos sistemas filiais do G2 em comparação com os do G1. De facto, podemos constatar que neste último grupo todos os subsistemas filiais são apenas compostos por um filho (40%) ou por dois filhos (60%), enquanto que no G2 estas duas últimas situações ocorrem apenas em 60% das famílias, encontrando-se ainda 20% de famílias com 3 filhos, para além de 20% de famílias com mais de 3 filhos - respectivamente, uma com 4 filhos e uma com 7 filhos.

No que respeita à variável *dimensão do agregado familiar* destaca-se a referida tendência a uma maior variabilidade dos sistemas familiares por parte do G2: todos os agregados familiares do G1 são constituídos apenas pelos subsistemas relativos aos pais e aos filhos, enquanto que no G2, 40% dos agregados são também compostos por outros subsistemas que envolvem os avós, tios e primos da criança.

A variável *rendimento do agregado familiar*, determinada a partir do já referido “Instrumento para Avaliação da Família” (Q.F.) do Projecto I.C.C.E. (Bairrão et. al., op.cit), também evidencia diferenças acentuadas entre os dois grupos da amostra em caracterização. É de realçar que esta variável é considerada por muitos autores como menos fidedigna numa avaliação do estatuto socio-económico das famílias, como tivemos oportunidade de apresentar no 4º capítulo da Parte I deste trabalho. De facto, se no G1 obtivemos de todas as famílias a declaração de um rendimento igual ou superior ao índice de 250 a 300 contos, no G2 detectamos apenas uma família neste último nível - que foi considerado o limite mínimo para o G1. Para além desta, todas as restantes famílias declararam um rendimento igual ou inferior ao intervalo entre 120 e 140 contos - que corresponde aproximadamente a 2 salários mínimos nacionais. Por fim, 40% das famílias do G2, com 3 e 4 pessoas a cargo, declaram viver com rendimentos inferiores a 50 contos mensais.



### **3. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS**

**1º MOMENTO:** *Recolha de Dados de Avaliação relativos a Variáveis da Interação Mãe-Criança de Nível de Desenvolvimento das Crianças*

*“... entre os macacos que passam os seus primeiros dias ligados às mães serão os bebés que as deixam assim que começam a explorar o mundo, ou serão as mães a empurrar as crias relutantes para esse mundo?”* <sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> in Bakeman e Gottman, 1986, p.21.

## INTRODUÇÃO

### Abordagem aos Métodos de Observação da Interação Mãe-Criança

Quando analisamos a literatura sobre as metodologias de observação da interação mãe-criança, verificamos que esta se tem vindo a organizar em dois grandes grupos que segundo Bakeman e Gottman (1987) é necessário distinguir entre a recolha de relatos dos pais e as estratégias de observação. Os *relatos dos pais* caracterizavam-se de início por apresentar uma informação subjectiva da relação mãe-criança, baseada em diários dos pais ou em narrativas parentais, não podendo assegurar quaisquer das exigências de cientificidade e replicabilidade do processo em estudo. No entanto, os dados recolhidos a partir destas fontes, foram muitas vezes utilizados em fases de estudo piloto para construir sistemas de codificação do comportamento aplicáveis em metodologias de observação posteriores. As *estratégias de observação* da interação mãe-criança caracterizam-se pelo registo deste tipo de comportamento em situação naturalista, semi-estruturada ou estruturada, podendo assumir duas principais formas metodológicas distintas: as técnicas de observação sistemática e as escalas de avaliação qualitativa - que serão posteriormente apresentadas de acordo com a sua caracterização e análise crítica.

De acordo com a leitura de Pimentel (1996) a partir de uma análise histórica e crítica de Parke (1989) sobre a evolução ocorrida a nível dos métodos de observação da interação mãe-criança durante as últimas três décadas, encontramos tendências de mudança recentes que consideramos pertinentes considerar no nosso estudo.

Por um lado, os autores assinalam uma passagem dos estudos de investigação do recurso exclusivo a técnicas de observação *laboratorial* baseadas em metodologias experimentais, para o recurso a uma observação em *contexto natural*, baseada em estudos de campo com uma perspectiva longitudinal da avaliação dos processos de desenvolvimento social - tendência a que não é alheia a influência dos modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979) apresentado no capítulo 1. Neste sentido, os autores salientam na investigação recente o retomar de metodologias baseadas em *relatos dos pais*, actualmente

já focalizada em dados do comportamento interactivo actual, com uma preocupação crescente a nível da objectividade nos dados a recolher - sob a forma de entrevistas, questionários de atitudes e crenças parentais, bem como de escalas de avaliação e auto-avaliação - tendo como propósito, complementar e validar sob o ponto de vista ecológico os registos de observação do comportamento de interacção mãe-criança apresentados nestes estudos.

Por outro lado, a referida tendência para a mudança evidenciada pelos autores, tem vindo a reflectir-se nas formas de *registo* e *codificação* da observação do comportamento interactivo. No que respeita à investigação do processo interactivo, os autores destacam que a tendência a tomar em conta para além das análises ao nível *microanalítico* - baseadas na avaliação de comportamentos moleculares -, as análises ao nível *macroanalítico* - valorizando a avaliação dos comportamentos molares do referido processo de interacção mãe-criança (Farran et.al.,1988). No que respeita às estratégias de codificação utilizadas nos estudos, os autores evidenciam a tendência à passagem de sistemas de *contagem* de comportamentos dos pais e/ou das crianças - comportamentos isolados que levantam dificuldades em evidenciar o carácter bidireccional da interacção entre os elementos da díade -, para sistemas de análise *sequencial* dos comportamentos no processo de interacção mãe-criança - tendência coerente com a influência do modelo transaccional (Sameroff e Chandler, 1975) apresentado no capítulo 1, bem como, com a necessidade de aumentar a eficácia da intervenção sobre o referido processo.

Quando reflectimos sobre a análise comparativa entre as *técnicas de observação sistemática* e as *escalas de avaliação qualitativa* parece-nos pertinente para o estudo metodológico que desenvolveremos, uma discussão sumária sobre as suas *características*, bem como, de uma avaliação crítica das mesmas de acordo com a literatura desta área.

No que respeita às *técnicas de avaliação sistemática*, as categorias de observação são previamente definidas de acordo com comportamentos moleculares<sup>25</sup>, tendo em conta a forma, intensidade, frequência e/ou duração, registadas por observadores fidedignos

<sup>25</sup> Definidos como "comportamentos circunstanciados da mãe/pai e da criança que definem a troca interactiva" (Bailey e Simeonsson, 1988, p.74).

(Bakeman e Gottman, 1986). As estratégias de registo são variadas e podem ser realizadas a partir das seguintes formas: do registo *contínuo*, no qual a observação é realizada por um período determinado de tempo; do registo *de intervalos*, no qual a observação é efectuada em intervalos de tempo pré-determinados; do registo *de eventos/ocorrências*, no qual os comportamentos são registados quando algo de interesse ocorre ou quando se verifica mudança de comportamento - permitindo registar a frequência e/ou duração de um comportamento, bem como a sequência específica de ocorrências de determinados comportamentos (Booth e Mitchell (1988), citados por Barnard e Kelly (1990). Estas formas de registo são preferencialmente utilizadas quando o objectivo é a mudança de um comportamento específico (Bailey e Simeonsson, 1988). Para além destas, Barnard e Kelly (1990) citando os trabalhos de Both, Lyons e Barnard (1984) referem a observação *sequencial*, a partir da qual é possível compreender a sequência de comportamentos e o seu funcionamento numa interacção continuada. No entanto, segundo os autores esta forma de observação apenas nos dá informação sobre a “quantidade” da sincronia na relação mãe-criança, para além de envolver material de tratamento informático complexo e dispendioso. Por outro lado, limitam a possibilidade de análise, quando os objectivos são também os de avaliar a qualidade e adequação do processo de interacção e de ter igualmente em conta o contexto em que este se desenrola .

No que respeita às *escalas de avaliação qualitativa*, as dimensões molares <sup>26</sup> do comportamento são definidas a partir de “comportamentos de ancoragem” <sup>27</sup> que permitem uma análise qualitativa do comportamento de interacção mãe-criança. De acordo com Bakeman e Gottman (1987), estas escalas “apesar de recorrerem igualmente a observadores fidedignos, focalizam-se não tanto sobre como o comportamento se manifesta em termos de frequência e duração, mas até que ponto o comportamento definido se encontra presente no reportório comportamental do indivíduo” (Bakeman e Gottman, op.cit., p.287), assegurando deste modo a natureza *sequencial* do processo de interacção a observar. Estes são aspectos que analisaremos mais tarde neste trabalho aquando da apresentação e

<sup>26</sup> Definidos como “ unidades mais vastas de comportamento que são clusters de comportamentos moleculares ou propriedades mais abstractas da troca recíproca pais-criança” (Bailey e Simeonsson, 1988, p.74)

<sup>27</sup> Propomos este termo para tradução para o português do termo original, “behaviour anchors”, uma vez que este é já utilizado por outros autores portugueses (Pimentel, 1996).

aplicação da escala de avaliação por nós utilizada, a "Parent/Caregiver Involvement Scale" (P/CIS) de Farran, Kasari, Comfort e Jay (1986). Estas escalas de avaliação são muitas vezes construídas a partir de estudos realizados com base em instrumentos de observação sistemática, como foi o caso da P/CIS (Farran et.al., 1984). No decorrer do processo de construção e validação, estas escalas requerem observadores para registar ocorrências, amplitudes e qualidades dos comportamentos de interacção que se pretendem avaliar, comportamentos estes representados por ítems específicos, aos quais é atribuída uma cota numérica. Daí que exijam listas de verificação baseadas em sistemas de codificação variados, por exemplo, sistemas binários, trinários ou do tipo "Likert" (Munson e Odom, 1996).

De acordo com os autores referidos, estes instrumentos têm-se revelado essenciais na investigação actual sobre o processo de interacção mãe-criança, bem como em situações clínicas na planificação de intervenções com a família (Bakeman e Gottman, 1986).

De acordo com uma *análise crítica* das metodologias de observação em estudo, a literatura da área assinala aspectos pertinentes quanto às opções do investigador para a sua utilização. As *técnicas de avaliação sistemática* são consideradas como as mais objectivas, nomeadamente quanto ao grau de operacionalização do comportamento em estudo (Farran et. al. 1984) a partir das categorias de observação referidas, sendo, no entanto, mais dispendiosas em termos de tempo. Em contrapartida, para alguns autores as *escalas de avaliação qualitativa* destacam-se pela rapidez de aplicação e facilidade de utilização e cotação (Munson e Odom, 1996). Para além disso, uma vez que são mais abrangentes e próximas das características transaccionais da interacção mãe-criança, permitem ao observador ter em conta aspectos deste processo, tais como, o contexto, o afecto e a qualidade da interacção - o que é difícil a partir dos sistemas de quantificação de comportamentos (Farran et.al., 1984)-, fornecendo igualmente ao investigador uma medida global do processo interactivo (Farran et.al., 1986). Estas escalas são utilizadas para estudos comparativos tendo em conta variáveis de contexto, como a etnia ou o estatuto socio-económico - como é, neste último caso, o propósito do presente estudo exploratório.

Neste sentido, muitos autores salientam a maior replicabilidade e validade preditiva das escalas de avaliação qualitativa como instrumentos de avaliação da interacção mãe-criança para o desenvolvimento posterior da criança (Bakeman e Brown, 1980; Bakeman e Gottman, 1986; Munson e Odom, 1996), pelo que são usadas para avaliar processos de interacção de díades que envolvem crianças na primeira infância (Jay e Farran, 1981; Schaefer, 1989 - citados por Munson e Odom, 1996). Por fim, estes instrumentos podem ser mais sujeitos a efeitos de enviezamento quando não são salvaguardadas determinadas precauções na sua construção e validação (Farran et.al., 1984; Munson e Odom, 1996). Daí que estes autores salientem a necessidade de controlar este risco de acordo com os seguintes procedimentos:

1. Operacionalização progressiva dos comportamentos de ancoragem definidos, para tentar evitar raciocínios inferenciais dos observadores decorrentes de factores situacionais e/ou culturais.
2. A existência de um período essencial de treino de observadores independentes, com base no manual e vídeo de treino do instrumento. Durante o referido período os observadores terão de atingir um nível de acordo que se considera satisfatório, tal como iremos mostrar a partir dos procedimentos de observação do processo de interacção mãe-criança descritos a seguir.
3. A utilização combinada das técnicas de observação sistemática e das escalas de avaliação qualitativa, que é considerada para alguns autores a situação mais rigorosa de avaliação (Bakeman e Gottman, 1986). Este procedimento foi efectuado pelos autores da escala por nós utilizada (Farran et.al., 1984) aquando do seu processo de validação no caso da aplicação da mesma a uma amostra de risco ambiental, no âmbito do Projecto "Abecedarian" (ver 1º Momento - Fase III).

De acordo com uma análise de aspectos específicos relacionados com a *administração* das metodologias de observação da interacção mãe-criança, pensamos ser pertinente a sua apresentação sumária no quadro da fundamentação dos critérios subjacentes aos nosso trabalho. Neste sentido, os referidos aspectos a seguir apresentados relacionam-se com o *contexto*, a *situação* e o *tempo* de observação, bem como, com as modalidades de *registo* do processo de interacção mãe-criança.

*contexto*, a *situação* e o *tempo* de observação, bem como, com as modalidades de *registo* do processo de interacção mãe-criança.

No que diz respeito ao *contexto* no qual é efectuada a observação da interacção mãe-criança, grande parte dos estudos realizam-se num contexto natural, em casa da criança, ou, num contexto laboratorial, no centro de prestação de cuidados à criança - como podemos ver a partir da apresentação do capítulo 4, na 1ª parte deste trabalho. Na perspectiva de Bailey e Simeonsson (1988), esta opção prende-se com os objectivos da investigação e dado que no presente estudo nos propusemos investigar o processo de interacção mãe-criança em dois grupos provenientes de estatutos socio-económicos contrastados, a opção pelo contexto natural poderia implicar um acúmulo de variáveis não controláveis susceptíveis de enviezar o estudo. Daí que, como já se disse, tivessemos optado num primeiro momento, pela observação do referido processo no contexto do centro que as crianças de ambos os grupos referidos frequentam, e, num segundo momento, pela recolha dos dados de interacção mãe-criança no contexto natural através da entrevista à mãe em sua casa.

No que respeita à *situação* a observar na interacção mãe-criança os estudos divergem em termos do grau de estruturação das actividades propostas (Bailey e Simeonsson, 1988). Neste sentido, alguns estudos optam por situações semi-estruturadas, tais como as de jogo livre com materiais apropriados ao nível de desenvolvimento da criança ou as de rotinas diárias da diade relacionadas essencialmente com a higiene e alimentação - o que acontece mais frequentemente em estudos sobre a primeira infância; outros estudos implementam situações mais estruturadas, tais como as de resolução de problemas ou de tarefas de ensino entre a mãe e a criança - geralmente utilizadas preferencialmente com crianças a partir da segunda infância. Contudo, os referidos autores salientam o carácter didático desta separação, uma vez que numa situação de jogo livre podem ser manifestados comportamentos relacionados com tarefas de resolução de problemas ou de ensino materno - como o podemos constatar a partir da aplicação da escala P/CIS (Farran et.al. 1986)-, para além de que os comportamentos observados podem ser facilmente generalizados para as actividades de rotina da diade que podem envolver o jogo em si próprias. Neste sentido, segundo Bailey e Simeonsson (1988) esta situação de jogo livre é das situações mais



frequentemente utilizadas tanto na intervenção como na investigação. Por este motivo e porque um outro dos nossos objectivos era o da adaptação da "Parent/Caregiver Involvement Scale" ( P/CIS) de Farran, Kasari, Comfort e Jay (1986) aos referidos grupos da nossa amostra optamos pela situação semi-estruturada de jogo livre, seguindo o modelo proposto por estes autores. Este modelo esteve também subjacente às opções relativas ao tempo de observação, assim como, às modalidades de registo e aos sistema de codificação - ver 1º Momento: Fases I e III a VI.

No que respeita ao *tempo* de observação os estudos baseados em sistemas de quantificação de comportamentos envolvem tempos mais curtos de observação - geralmente até 5 minutos - enquanto que quando se utilizam sistemas de avaliação qualitativa os autores propõem-nos tempos mais longos, com o objectivo de permitir a recolha de uma amostra significativa do(s) comportamento(s) a observar - geralmente entre 10 e 20 minutos (Bailey e Simeonsson, 1988; Munson e Odom, 1996).

Os *registos* da observação do processo de interacção mãe-criança podem ser feitos com recurso à presença do observador ou com recurso a equipamentos audio-visuais. Estando conscientes dos efeitos que podem parasitar a objectividade do registo pela presença de uma pessoa e/ou de um equipamento estranho na observação dum processo que se pretende que ocorra da forma mais natural e habitual possível, pensamos ser de todo pertinente uma reflexão futura sobre as estratégias passíveis de implementar com vista à redução dos efeitos do factor da "estranheza" de uma situação de observação, que tem à partida propósitos naturalistas, tanto no domínio da investigação como no da intervenção.

Por último e em especial durante as últimas duas décadas, a literatura desta área salienta a necessidade de inserir os dados obtidos a partir da observação da interacção mãe-criança no quadro dos contextos da família e comunidade em que este processo se desenrola, na perspectiva de incrementar a validade ecológica da investigação nesta área (Bronfenbrenner, 1979), com vista a aumentar a eficácia da intervenção sobre este processo nos referidos sistemas (Farran e Comfort, 1994; Munson e Odom, 1996).

**- FASE I : Registo da Interação Mãe-Criança em Situação de Jogo Livre**

A observação da interação de cada díade decorreu numa situação *semi-estruturada* de jogo *livre* (Barnard e Kelly, 1990; Bailey e Simeonson, 1988).

As condições em que se efectuaram as sessões de observação corresponderam às de um *cenário controlado* à imagem de outros estudos da área (Farran e Haskins, 1980; Farran et. al., 1984; Farran e Darvill, 1993), que nos foi possível criar numa sala cedida por um dos infantários que colaborou com o estudo, assim como numa sala do gabinete Psicorumo, com características muito semelhantes.

O cenário de observação das situações de interação mãe-criança obedeceu ao modelo proposto por Dale Farran (1986) registado num Vídeo de Treino de observação e cotação da Escala P/CIS. Este cenário, foi composto por um tapete (1,40 / 2,00 metros), por uma pequena mesa e cadeira, bem como por duas caixas de brinquedos adequados ao nível de desenvolvimento das crianças (ver "Lista de Brinquedos", em Anexo 4), sem qualquer outro estímulo distractivo. O cenário descrito foi reproduzido integralmente no presente estudo, a partir do que foi observado no referido Vídeo de Treino da escala - com excepção da presença de espelho unidireccional, uma vez que as instalações disponibilizadas para o efeito não dispunham de tal recurso.

As mães receberam **instruções** da observadora para *brincar com o seu filho tal como o fazem habitualmente, como se o observador não estivesse presente*.

A observação foi registada com recurso a um *sistema audio-visual*, encontrando-se o observador a registar através de uma câmara fixa num dos cantos da sala, à distância de aproximadamente 3 metros do local onde a mãe e a criança se encontravam em interação.

Cada sessão de observação teve a duração de *30 minutos*, embora apenas os 20 primeiros minutos tenham servido para a cotação final.

O período de realização dos registos das *20 sessões de observação* decorreu entre Novembro de 1996 e Maio de 1997. A extensão deste período de tempo deveu-se à necessidade de controlar todas as variáveis em estudo (ver quadros 1, 2 e 3 de caracterização da amostra), em particular o limite do intervalo etário das crianças, entre os 20 e os 27 meses de vida.

### **- FASE II : Avaliação do Nível de Desenvolvimento das Crianças**

A avaliação do nível de desenvolvimento das crianças foi efectuada com recurso à “Escala de Desenvolvimento Mental” de Griffiths (1984) e Griffiths (1986), tendo por base o manual original da autora, assim como, o estudo e adaptação do Departamento de Psicologia do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Lisboa - com a autorização da “Association for Research in Infant and Child Development” - do qual apresentamos o “Livro de Registo” no Anexo 5.

Esta avaliação realizou-se para cada criança ao longo de *duas sessões*, no cenário acima referido destinado à observação da interacção. A primeira sessão de avaliação desenrolou-se na presença da mãe. A segunda sessão, destinada à avaliação dos itens de observação directa da referida escala (por exemplo, “subir/descer escadas”), foi efectuada na presença da educadora, no contexto do infantário. Pretendeu-se com este procedimento adequar esta situação de avaliação a um contexto familiar à criança, contando com figuras essenciais ao seu processo de socialização e desenvolvimento global, assegurando contudo as exigências de standardização das tarefas exigidas para a referida avaliação - ou seja, pretendeu-se respeitar a familiaridade com os cenários de socialização da criança (Barker, 1968; Tietze, 1986 - citados no cap 1 da 1ª Parte, respectivamente por Bairrão 1992a e por Bairrão 1992b) ), e, ao mesmo tempo, assegurar a uniformidade dos contextos de avaliação do desenvolvimento.

### **FASE III : Adaptação da Versão Original da Escala P/CIS**

**(Farran, Kasari, Comfort & Jay, 1986)**

Esta segunda parte do estudo contou com a colaboração de três psicólogas com formações específicas, graduadas e/ou pós-graduadas, na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança, duas delas com ampla experiência de trabalho na referida área.

Esta fase iniciou-se com a tradução e adaptação da escala à língua e cultura portuguesas que decorreu entre os meses de Novembro e Dezembro de 1996. Procedeu-se especificamente a duas revisões das versões traduzidas e adaptadas do “Manual de Aplicação da Escala P/CIS” (Anexo 6), bem como da sua “Folha de Notação” (Anexo 7). Este material foi enviado pela Professora Dale Farran, na sequência de um pedido nosso, efectuado em Outubro de 1996.

A partir da informação sobre a escala por nós trabalhada, podemos destacar os dados referentes ao seu racional, especialmente no que respeita ao seu objectivo e modo de construção (Farran et.al., 1986).

#### **RACIONAL**

##### **1. Objectivo da escala**

De acordo com os autores (Farran et.al., 1986) a “**Parent/ Caregiver Involvement Scale**” (P/CIS) é uma escala que se destina a fornecer uma avaliação global da quantidade e qualidade de envolvimento de um prestador de cuidados com uma criança. Por “*prestador de cuidados*” os autores (Farran et.al., op.cit.) consideraram “a pessoa que habitualmente cuida da criança nas suas rotinas diárias” (Farran et.al., op.cit., p.1). Neste sentido, esta pessoa pode ser a mãe da criança, o pai, pais adoptivos, os avós ou a educadora.

A escala incide nos padrões de interacção entre o adulto e a criança que, segundo os autores, (Farran et.al., op.cit.) têm mais probabilidade de promover um desenvolvimento óptimo nesta última.

Os autores pretenderam que esta escala fosse também independente dos aspectos económicos das classes sociais. Desta forma procuraram deixar de fora da escala itens que possam estar mais relacionadas com a classe social do que com a interacção, ou seja, itens que envolvam materiais que impliquem factores de ordem socio-económica na sua aquisição - por exemplo, se “existem livros em casa” ou “determinados brinquedos”<sup>28</sup>.

Esta escala é uma revisão de outras elaboradas anteriormente pelos autores (Jay e Farran, 1979).

A construção de uma escala para descrever o comportamento da mãe nas sessões de interacção mãe- criança começou em 1979, numa tentativa de encontrar um método mais fácil e rápido do que o de uma abordagem quantificada de comportamentos para descrever as interacções. ( Jay & Farran, op.cit.).

A escala original, “*The Jay Scale*” (1979), foi usada para crianças dos 3 aos 5 anos. A parte dessa escala relativa à “aceitação” mostrou estar relacionada com o desenvolvimento da inteligência da criança dos 3 aos 5 anos (Jay e Farran, op.cit.).

Em 1981 a “*Jay-Farran Scale*” foi adaptada a crianças com idade *inferior* a 3 anos (Farran et.al., op.cit.).

Inicialmente enfatizou-se o estudo da relação das interacções pais-crianças medidas por esta escala, com os resultados posteriores em testes estandardizados de inteligência e testes de realização. No entanto, segundo os autores, há pouca evidência que os padrões de comportamento parental estejam *directamente* ligados com o desenvolvimento intelectual da criança. É difícil justificar a noção de uma *relação linear* entre a estimulação materna e o desenvolvimento da inteligência na primeira infância, embora isso não signifique que as interacções não sejam importantes (Farran et. al. 1986; Farran e Darvill, 1993).

---

<sup>28</sup> Explicação dada pela Professora Dale Farran por altura da sua visita à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Setembro, 1997), para Módulo de Formação no âmbito do Curso de Mestrado durante o ano lectivo de 1996/97, numa sessão destinada à discussão do nosso trabalho.

Segundo os autores (Farran et.al., op.cit.), os padrões de interacção medidos pela escala podem estar mais relacionados com o desenvolvimento *social* posterior da criança.

Por outro lado, estes autores consideram que estes padrões podem ser contributos importantes na avaliação de diferentes tipos de respostas parentais ao longo da implementação de *programas de intervenção precoce* ou reflectir sentimentos de *competência* ou *stress parental* ao lidar com a criança. As mudanças provocadas na criança vão também influenciar os pais, até porque devem ser mediadas e apoiadas pela família (ver neste trabalho, Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 1990 - capítulo 1).

A P/CIS (1986) fornece tanto a práticos como a investigadores um conjunto comum de descritores (Anexo 6 e 7) através dos quais é possível proceder a avaliações comparativas sobre os prestadores de cuidados, tanto com objectivos de investigação como de intervenção.

## 2. CONSTRUÇÃO DA ESCALA

A P/CIS tem algumas características particulares que são abaixo referidas pela relevância que tiveram para o nosso trabalho.

1. A escala focaliza-se na *pessoa que presta cuidados à criança* e no comportamento dessa pessoa para com a criança. De acordo com os autores (Farran et.al., op.cit.), não há dúvida de que a criança influenciará o tipo de comportamento que o prestador de cuidados pode adoptar. Contudo, os referidos autores consideraram que esta escala se centraria directamente no contributo do prestador de cuidados relativamente à criança. Deste modo, focaliza-se nos comportamentos que o adulto habitualmente manifesta para se envolver com a criança durante a referida interacção.
2. A escala está dividida em **tipos de comportamentos** e, em seguida, de forma mais específica, em diferentes **dimensões** desses comportamentos.

Os autores (Farran et.al., op.cit.) estudaram 11 comportamentos diferentes. Passamos a descrever cada um desses *11 comportamentos*, a partir da sua definição operacional proposta pelos referidos autores.

- O primeiro é o ENVOLVIMENTO FÍSICO. São aqui incluídos tanto o apoio passivo como o envolvimento activo do prestador de cuidados com a criança. O apoio passivo significa *apoiar a criança a sentar ou a estar de pé*; o apoio activo significa *contacto físico, demonstrar afecto, dar palmadinhas* e outros.
- O ENVOLVIMENTO VERBAL refere-se ao tipo de *conversação* que o prestador de cuidados estabelece com a criança.
- A RESPONSABILIDADE refere-se às reacções do prestador de cuidados relativamente às *iniciativas, verbalizações, pedidos e sinais de mau estar da criança*. Responsividade pode também significar o antecipar, por parte do prestador de cuidados, de circunstâncias em que a criança está próxima de situações perigosas ou arriscadas.
- A INTERACÇÃO NO JOGO refere-se ao tempo que o prestador de cuidados e a criança passam juntos com o objectivo de se *divertir*, embora possa também incluir o ensinar como produto lateral. O jogo muitas vezes envolve brinquedos, mas pode envolver rotinas ou jogos que são feitos para diversão (por exemplo, “... onde é que a galinha põe o ovo...” ou o “... cu-cu / tá-tá...”).
- O comportamento de ENSINAR tem como objectivo *ensinar uma competência particular*. Pode ser incorporado em actividades de jogo ou pode constituir por si só uma actividade.
- O CONTROLO SOBRE AS ACTIVIDADES DA CRIANÇA refere-se à *organização das actividades* mais gerais da criança, ou seja, à forma como são distribuídas no tempo as actividades da criança durante o jogo, e, *quem* toma tais decisões.
- A DIRECTIVIDADE refere-se às *solicitações/instruções* que o prestador de cuidados faz à criança.
- A RELAÇÃO ENTRE ACTIVIDADES tem a ver com a conexão existente entre as actividades, de acordo com a *perspectiva da criança*. Pretende-se avaliar até que ponto o prestador de cuidados relaciona as actividades umas com as outras de forma apropriada à *energia* da criança e ao seu nível de *desenvolvimento*.

- As duas áreas seguintes referem-se à manifestação de EMOÇÕES POSITIVAS e NEGATIVAS. A primeira refere-se às propostas e respostas *positivas* que o prestador de cuidados faz à criança, consideradas ao nível verbal (por exemplo, “boa!”) e/ou ao nível não-verbal (“abraços”, “sorrisos”). A segunda diz respeito às propostas e respostas *negativas* que o adulto faz à criança, consideradas ao nível verbal (“não faças...”) e/ou ao nível não-verbal (“irritações”, “agressões físicas”).
- O último comportamento da P/CIS diz respeito a uma área que chamámos de DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS ou EXPECTATIVAS. A Definição de Objectivos descreve o grau em que o prestador de cuidados comunica à criança as *suas expectativas acerca do comportamento desta*.

Cada um destes 11 comportamentos está subdividido em *três dimensões distintas*:

- A. A primeira é a QUANTIDADE que é considerada pelos autores um conceito *neutro* (Farran et.al., op.cit.). Diz respeito ao *nível de envolvimento* do prestador de cuidados em cada um destes comportamentos, sem ter em conta a qualidade. Questiona simplesmente o “quanto” o prestador de cuidados demonstra cada um destes comportamentos. Quanto mais o prestador de cuidados mostrar cada um destes comportamentos, mais envolvido está com a criança, a este nível quer o envolvimento seja do tipo positivo ou negativo.
- B. A segunda área refere-se à QUALIDADE que descreve o *grau de entusiasmo, calor e aceitação* manifestados pelo prestador de cuidados para cada um dos 11 comportamentos. Pretende-se avaliar “de que forma” o prestador de cuidados os desempenha e com que *grau de intensidade*.
- C. A área final de ADEQUAÇÃO avalia o modo como estes comportamentos estão relacionados com o *desenvolvimento, nível de interesse e capacidades motoras* da criança. De facto, segundo os autores, podemos, por exemplo, “observar um prestador de cuidados ou pai que está muito envolvido e afectuoso com a sua criança, mas que não tem uma boa percepção de como ligar as exigências e expectativas com o nível desenvolvimental da criança” (Farran et.al., op.cit., p. 2).



3. A secção “L” da escala foi desenvolvida para fornecer uma oportunidade ao cotador para fazer uma *avaliação global* do envolvimento do prestador de cuidados nas interações com a criança. Independentemente da forma como todos os outros comportamentos foram avaliados, estas cinco áreas dão ao cotador a oportunidade de avaliar a qualidade global de envolvimento parental.
4. A escala é considerada de tipo “Likert”, sendo construída de forma a que a cotação máxima seja cinco. Esta cotação representa o valor máximo de um comportamento que está a ser observado/cotado, tanto ao nível de quantidade, como sob os aspectos de qualidade e adequação desse comportamento do adulto em relação à criança. O objectivo é sempre *isolar* “um” comportamento simples e *cotá-lo* em termos da sua quantidade, da sua qualidade e do seu grau de adequação, sem referência a outros comportamentos.

### 3. VALIDAÇÃO DA ESCALA

A validação da escala P/CIS (Farran et. al., 1984) efectuou-se com base em três amostras provenientes de três diferentes populações de mães e crianças, no âmbito de três estudos longitudinais diferentes, tendo-se recolhido em cada uma destas três tipos diferentes de informação, relativos às características da amostra, ao tipo de avaliação da interacção, bem como, ao tipo de avaliação do desenvolvimento da criança. São algumas destas características que passamos a sumarizar:

A. A amostra do Projecto “Abecedarian” estudada por Farran et. al. (op. cit.) composta por 49 díades provenientes de famílias cujas condições socio-económicas as colocavam em risco de atraso de desenvolvimento, daí, crianças que apresentavam **risco ambiental**; nesta amostra a observação da interacção realizou-se em cenário *laboratorial*, em 4 momentos de idade pré-escolar - aos 6, 20, 30 e 60 meses -, através de dois sistemas de cotação : o sistema de contagem de comportamentos (duração e frequência) com “Reciprocal Control Category System” (Farran e Haskins, 1980), bem como a escala de avaliação “P/CIS” (Farran et.al., 1986);

B. A amostra do Projecto “Parent-Child Reciprocity” (PCR, 1983) composta por 60 díades cujas crianças apresentavam **risco biológico e deficiência**; nesta amostra a observação da interacção realizou-se em cenário *laboratorial*, tendo-se recorrido ao sistema de cotação da P/CIS;

C. A amostra do Projecto “Families” (1982), composta por 168 díades cujas crianças apresentavam **risco biológico e deficiência**; nesta amostra, na qual decorria um estudo longitudinal que tentava avaliar os efeitos da intervenção domiciliária junto das respectivas famílias, a observação da interacção realizou-se em cenário *natural* (em casa), tendo-se recorrido ao sistema de cotação da P/CIS.

### 3.1. Avaliação da FIDELIDADE da escala

A avaliação da fidelidade da escala (Farran et.al., 1984) foi feita separadamente para cada amostra tendo estes autores recorrido à “**Teoria da Generabilidade**” (Mitchell, 1979), que permite estimar a extensão do erro quando existe desacordo entre os observadores. De forma específica, os autores utilizaram o “**single-facet-G-study**”, ou seja, uma estratégia de análise factorial que permite estimar as componentes da variância atribuída aos sujeitos, atribuída aos cotadores, e, aquela que é atribuída à interacção entre os sujeitos e os cotadores.

O coeficiente “G” (encontrado através desta análise factorial) indica a proporção da variância responsável pelas diferenças individuais nos sujeitos que são encontradas, para além dos efeitos calculados atribuídos às diferenças entre os cotadores. Este coeficiente foi calculado através das duas formas a seguir descritas: de início através do cálculo em separado, para cada um dos 11 comportamentos nas 3 dimensões de “quantidade”, “qualidade” e “adequação”, assim como, da “impressão geral” da interacção, avaliados pela escala; em seguida, foi feito o cálculo para os totais de cada uma das referidas dimensões da interacção que a escala pode avaliar.

O objectivo dos autores era o de avaliar quais os itens menos fidedignos em diferentes situações com diferentes populações.

A partir desta análise verificou-se que os coeficientes “G” calculados para a amostra de risco ambiental e para a amostra de crianças com deficiência estabelecida, apresentaram graus de fidedignidade **adequados** ou **bons** (iguais ou superiores aos aos valores considerados razoáveis - ou seja, valores de correlação entre os 50 e os 60). É de salientar que estes coeficientes são sempre *mais baixos* do que os relativos às “percentagens de acordo interobservadores” - uma vez que são calculados de forma diferente e também porque reflectem a proporção *directa* da variância responsável pelas diferenças. Este método do cálculo da “*percentagem de acordo interobservadores*” foi seleccionado para o cálculo da fidelidade do nosso estudo, tal como o tem vindo a fazer a autora da escala em estudos exploratórios posteriores (Farran e Comfort, 1994).

De acordo com a comparação das duas amostras, tendo em conta as variáveis “risco ambiental” e “deficiência” a autora destaca que a amostra de risco ambiental apresenta **maior variabilidade** nos padrões de interacção quando comparada com a amostra de crianças com deficiência (Farran et.al., 1984) - *resultados concordantes com os dados do presente estudo exploratório que apresentaremos, ao nível da Apresentação, Discussão e Interpretação dos Resultados do mesmo.*

### 3.2. Avaliação da VALIDADE da escala

A avaliação da validade da escala foi efectuada tendo em conta as seguintes variáveis: as características da criança, as características da mãe, as características do cenário de observação da interacção, bem como outros sistemas de avaliação de comportamentos de interacção.

#### 3.2.1. Relação com as características da criança

Não se verificou relação entre o *sexo* ou a *ordem de nascimento* e os resultados na P/CIS, em nenhuma das 3 amostras.

Na amostra do Projecto “Abecedarian” (Farran et. al., op.cit.), na qual o desenvolvimento se encontrava entre os limites normais, *não* se verificou relação entre as cotações na P/CIS e os *Níveis de Desenvolvimento* das crianças aos 6 meses, a partir dos resultados obtidos nas “Scales of Infant Development” de Bayley (1969).

Na amostra do Projecto “Families” (Farran et. al., op.cit.), uma vez que as crianças variavam muito tanto na idade cronológica como na de desenvolvimento, foi possível analisar a relação destas variáveis com os resultados na P/CIS:

- *não* se verificou relação entre os resultados na P/CIS e a *idade cronológica*;
- a *idade de desenvolvimento* apresentou uma relação *negativa* significativa com todas as subescalas à excepção da de Quantidade: este facto combinado com a ausência de relação entre as cotações da P/CIS e a idade cronológica, indica que quanto menor a idade de desenvolvimento da criança maior será a **adaptação** que a mãe necessita fazer para interagir com ela.

Para além destas, também se verificaram relações específicas entre aspectos de **temperamento** da criança, avaliado através do “Carey Temperament Scale” e os resultados obtidos na P/CIS:

- as díades de crianças avaliadas a partir do referido instrumento com temperamento “*difícil*” têm mais tendência a apresentar resultados elevados na subescala da “Quantidade”, uma vez que são mais solicitadoras da atenção;
- as díades de crianças avaliadas a partir do referido instrumento com temperamentos “*fáceis*” têm mais tendência a apresentar resultados mais elevados nas subescalas de “Qualidade” e “Adequação”;
- as díades de crianças com temperamentos que apresentam “*dificuldades em inciar a interação*” (“slow to warm up” - STWU) apresentaram os resultados médios mais baixos em “todas as subescalas”, o que pode reflectir, segundo os autores, a dificuldade dos pais em ler os sinais manifestados por estas crianças.

### 3.2.2. Relação com as *características da mãe*

Na única amostra heterogénea e mais alargada em que a escala foi aplicada - a do Projecto "Families" (Farran et. al., op.cit.) -, encontraram-se correlações significativas entre a *idade*, *educação* e *ocupação* da mãe, e, todas as subescalas da P/CIS (ou seja a de "quantidade", "qualidade" e a de "adequação").

A característica da mãe que apresentou uma correlação mais elevada com as subescalas da P/CIS foi a de "*locus de controlo*": segundo os autores quanto mais controlo interno as mães sentiam sobre si próprias, mais elevadas eram as pontuações que obtinham na escala. De facto, este controlo efectivo ou percebido sobre as circunstâncias da vida, pode ser reflexo de factores sócio-económicos, assim como, de atributos pessoais.

### 3.3. Relação com o *cenário de observação*

A validade da escala parece ser *independente* do cenário (laboratorial ou natural) no qual a observação se realiza uma vez, que quando aplicada nestes dois diferentes cenários para amostras com características idênticas - respectivamente, as referidas nas amostras dos Projectos "P.C.R." e "Families" (Farran et. al., op.cit.) -, os resultados obtidos foram bastante *semelhantes*.

A amostra de risco ambiental, do Projecto "Abecedarian" (op.cit), apresenta resultados *mais baixos* do que as restantes, apesar de ser observada em contexto laboratorial como a do Projecto "P.C.R." (Farran et. al., op.cit.). Segundo os autores da escala este facto levanta a questão da "**relatividade cultural**": as mães *pobres*, de *raça negra* apresentaram cotações *mais baixas* nas interações com os seus bebés quando comparadas com um grupo homogéneo de *classe média*, maioritariamente de *raça branca* com os seus bebés deficientes, no mesmo cenário - sendo estes últimos resultados semelhantes aos obtidos por uma população heterogénea de mães de bebés deficientes observadas em casa <sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Para uma análise mais circunstanciada ao nível teórico, ver as teses de Laosa (1980) e Laosa (1981) apresentadas na 1ª Parte deste trabalho no capítulo 4.

### 3.4. Relação com *outros sistemas de avaliação de comportamentos de interacção*

Na amostra do Projecto “Abecedarian” (Farran et. al., op.cit.) a escala P/CIS foi também validada relativamente às correlações entre os resultados nesta *escala de avaliação* e os de *sistemas de contagem de comportamentos*, considerados em geral menos subjectivos e menos sujeitos a “viés” e ao efeito de “halo” <sup>30</sup>. Os dados do sistema de contagem seleccionado - o “Reciprocal Control Category System” (Farran e Haskins, 1980) -, recolhidos por *outros observadores não familiarizados* com a P/CIS, permitiram chegar a constatar que existem correlações moderadas e elevadas entre os valores de contagem de alguns dos comportamentos e os valores das subescalas:

- as quantidades dos comportamentos de “Jogo” e de “Controlo” foram *altamente* correlacionadas com as cotações da subescala da “Quantidade” da P/CIS, enquanto que as subescalas da “Qualidade” e “Adequação” apresentaram *baixas* correlações com esses comportamentos: este padrão indica que a subescala da “Quantidade” funciona de forma **neutra**, enquanto que as de Qualidade e Adequação se baseiam **noutros factores para além** da simples ocorrência do jogo em conjunto;
- as correlações mais consistentes foram as correlações negativas entre os comportamentos de “Leitura isolada da mãe” e de “Brincadeira isolada do filho” e *todos* os comportamentos avaliados nas subescalas da P/CIS - o que vai no sentido de evidenciar a validade desta escala na avaliação dos comportamentos de interacção mãe-criança.

Em síntese, estas correlações asseguram que a escala **avalia os comportamentos que efectivamente se propunha medir** e da **forma** que os autores esperavam <sup>31</sup>.

Por um lado, a subescala de “Quantidade” de comportamento exerce uma influência sobre os cotadores que era prevista à partida pelos autores.

<sup>30</sup> Considerado por alguns autores um “*Factor de erro*” que pode afectar a objectividade da avaliação por efeito de uma “atitude geral ou uma impressão de conjunto, conduzindo a uma alta proximidade nas respostas do sujeito a aspectos diferentes” (Almeida, 1993,p.185)

<sup>31</sup> As qualidades de fidelidade e validade da escala foram também posteriormente evidenciadas por Barnard e Kelly (1990), assim como por Munson e Odom (1996).

Por outro lado, outros comportamentos, que não estão relacionados com interacções de alta qualidade e adequação, obtiveram correlações negativas com as subescalas de “Qualidade” e “Adequação”.

Uma vez que, segundo os autores (Farran et.al., 1984), a P/CIS apresenta validade na avaliação da interacção pais-criança, foi considerada uma **medida do ambiente** que é proporcionado pelos pais à criança e, daí, um preditor do desenvolvimento desta. De forma específica, na amostra de risco ambiental do Projecto “Abecedarian” (Farran et.al., op.cit.), os resultados na escala considerados pelos autores como um *índice do ambiente próximo da criança*, consideraram esse ambiente como podendo colocar a criança *em risco* de vir a apresentar problemas de desenvolvimento e, nesses casos, ser *elegível* para programas de intervenção precoce.

#### **- FASE IV : Treino dos Observadores na Escala P/CIS**

O período de treino dos 4 observadores teve por base o racional da escala que acabamos de apresentar, especificamente as descrições operacionais dos descritores de cada um dos 11 comportamentos, para cada um das 3 dimensões desses comportamentos, apresentadas no manual da escala (Anexo 6).

Nesta fase do processo, os 4 observadores foram previamente formados para realizar esta cotação, tendo tomado contacto aprofundado com os diferentes ítems a partir do vídeo de treino e do manual de aplicação da escala, enviados por uma das autoras da escala - Professora Dale Farran. Estes observadores efectuaram treinos de cotação a partir de registos audio-visuais de 17 sessões de interacção mãe-criança, com duração de 10 a 20 minutos. Estas díades eram compostas por crianças com desenvolvimento normal, crianças em risco ambiental, bem como crianças portadoras do Síndrome de Down.

Cada uma das sessões era visionada duas vezes por cada um dos observadores. Numa primeira eram anotados descritivamente todas as sequências de actividades de jogo observadas ao longo da sessão. Em seguida, passava-se à cotação dos comportamentos específicos dentro das respectivas actividades, de acordo com os critérios de avaliação da escala.

No final desta fase os observadores retomaram o vídeo de treino para aferir entre si uma cotação mais fidedigna com a que é proposta pela autora no manual de aplicação da escala. Este período de treino dos observadores decorreu entre Janeiro e Fevereiro de 1997, tendo atingido um total aproximado de 36 horas de treino - compostas por 40 minutos de observação e cotação individual de cada um dos observadores, seguida por uma sessão de 60 minutos para discussão em grupo das cotações atribuídas a cada díade -, uma vez que foram efectuadas 12 sessões deste tipo, com duração aproximada de 3 horas.



De acordo com alguns autores (Farran et.al.,1984; Munson e Odom,1996), esta é uma fase crucial para uma utilização fidedigna de escalas de avaliação qualitativa, como é o caso da P/CIS.

Este procedimento teve por objectivo atingir uma progressiva concordância entre os valores das cotações dos observadores e os preconizados pela autora da escala. Nas situações de observação em que o acordo levantava mais dificuldades entre os cotadores, procedeu-se à definição mais detalhada de critérios de congruência entre os observadores, durante a sessão destinada a discussão das cotações atribuídas por cada um destes, durante o período de treino.

A definição dos referidos **critérios de congruência entre observadores** localizaram-se, entre outras, nas seguintes situações.

1. Em expressões frequentemente utilizadas na descrição operacional dos 11 comportamentos da escala sobre as quais existiam dúvidas ou discrepâncias nos critérios utilizados pelos diferentes observadores na sua cotação, nomeadamente:
  - a expressão denominada de “... *quase sempre*...” foi considerada para cotar situações nas quais todas as ocorrências do comportamento em observação eram cotáveis, com excepção de uma dessas ocorrências (expressão presente nas definições operacionais de algumas das dimensões de todos os 11 comportamentos, no Anexo 7).
  - a expressão denominada de “... *muito pouco*...” foi considerada para cotar situações nas quais foi observada mais do que uma - ainda que pouco frequente- ocorrência do comportamento em observação (expressão presente nas definições operacionais de algumas das dimensões dos comportamentos nº 1. 4. 5. 9. 10., no Anexo 7).
  - a expressão denominada de “... *quase nunca*...” foi considerada para cotar situações nas quais foi apenas observada uma ocorrência do comportamento em observação (expressão presente nas definições operacionais de algumas dimensões dos comportamentos nº 1. 2. 9. 10., no Anexo 7).
- \* na cotação do comportamento de “*interacção no jogo*” o critério era o de avaliar se a diade interagiu com o objectivo de se divertir ; este último comportamento distinguia-se do “*ensino de comportamento*” uma vez que aqui o critério fixado entre os observadores era o de avaliar a capacidade do prestador de cuidados ensinar uma

dada competência à criança, podendo esta actividade estar ou não inserida numa actividade de jogo - qualidade da interacção que era secundária para esta cotação.

- \* na cotação do comportamento de “*controlo sobre as actividades*” o critério centrou-se na forma como o prestador de cuidados distribui no tempo as actividades, bem como, qual dos elementos da díade toma a iniciativa dessa organização no tempo; este comportamento distinguia-se do da “*relação entre actividades*”, na medida em que aqui o critério era o de avaliar a capacidade da mãe em ligar as actividades de acordo com a perspectiva da criança; os dois comportamentos anteriores distinguiam-se do de “*directividade*” uma vez que aqui o critério centrou-se em avaliar o tipo de solicitações/instruções do adulto, sendo estas mais independentes da sequência da interacção no tempo;
- \* na cotação do comportamento de “*definição de objectivos*” fixou-se como critério a avaliação do facto do adulto comunicar ou não as suas expectativas acerca do comportamento da criança, independentemente da qualidade com que o faz, ou da adequação destas ao nível de desenvolvimento e aos interesses da criança - aspectos que iriam mais tarde ser cotados de forma específica na avaliação destas dimensões.

Com base nesta metodologia o acordo interobservadores foi aumentando ao longo do processo de treino de modo que nas últimas 10 díades observadas durante este período de treino atingiram-se os seguintes valores médios de *acordo exacto* <sup>32</sup> para as 3 dimensões:

QUANTIDADE :	82,10 %
QUALIDADE :	86,10 %
ADEQUAÇÃO:	85,55%

<sup>32</sup> A designação de “*acordo exacto*” é assumida na seguinte situação: considera-se que existe acordo apenas quando os dois observadores atribuem cotações cujos valores são numericamente iguais. São também admitidas outras designações de acordo como por exemplo a de “*acordo por um ponto*”, calculada a partir da média entre dois valores numéricos consecutivos de cotação, atribuídos pelos observadores (Mitchell, 1979; Goldman et. al., 1986 )

O valor médio final ponderado a partir destas 3 subescalas (85%) <sup>33</sup> coincide com o valor do acordo encontrado pela autora da escala, numa aplicação da mesma no âmbito do Projecto "Families" - um estudo longitudinal realizado entre 1982 e 1986, com crianças na 1ª e 2ª infância em risco de atraso de desenvolvimento e implementado pelo "Early Childhood Intervention Services", no estado da Carolina do Norte - E.U.A.. (Farran e Comfort, 1994).

**- FASE V :**

**Cotação do Material de Observação a partir da Escala P/CIS**

A cotação dos registos de interacção mãe-criança foi realizada na sequência do treino dos 4 observadores referidos, durante o período de tempo que decorreu entre Fevereiro e Maio de 1997.

Durante este processo dois destes observadores cotaram 10 registos audio-visuais das sessões de interacção seleccionados aleatoriamente do conjunto total dos 20 registos das sessões.

A cotação efectuou-se sobre o período dos 20 primeiros minutos do registo da sessão de interacção, cuja duração total era aproximadamente de 30 minutos.

Após o visionamento de cada sessão de interacção, os cotadores recorriam aos descritores de cada uma das 3 dimensões para os 11 comportamentos avaliados pela escala (Anexo 6-7) atribuindo a sua cotação independente e registada na folha de cotação da escala (Anexo 8).

De uma forma geral, tivemos em conta os seguintes princípios para cotação do envolvimento do prestador de cuidados, usando a P/CIS.

---

<sup>33</sup> Valor considerado *satisfatório* uma vez que se situa entre os valores de 80% e 90% (Mitchell, 1979; Almeida, 1993).

1º. Estas cotações baseiam-se em *comportamentos* e não em impressões gerais. Esta Escala de Avaliação foi desenvolvida para permitir aos observadores descrever, de uma forma mais sensível, o envolvimento do prestador de cuidados, em lugar de apenas cotarem o que ocorre. É pois possível ao observador quando está a fazer uma cotação, ter igualmente em conta o *contexto*, o *afecto* e a *qualidade* - aspectos difíceis de captar com um sistema estrito de contagem de comportamentos, na perspectiva de diversos autores (Farran et. al., 1984; Farran et. al., 1988; Munson e Odom, 1996).

De facto, quando comparamos a utilidade preditiva destes últimos Sistemas de Contagem de Comportamentos com as Escalas de Avaliação, estas parecem-nos significativamente melhores (Farran, et.al., 1986; Munson & Odom, 1996). No entanto, o perigo das Escalas de Avaliação é de que o observador tenha em conta *atitudes*, *sentimentos*, que possam enviezar, até certo ponto, as cotações que são feitas, o que tentamos controlar, tal como noutros estudos desta área, pelo recurso a observadores independentes, bem como pela definição de critérios de congruência entre os mesmos - apresentada na fase IV.

Quando esta escala é usada para avaliar interacções gravadas em registo audio-visual, o observador tem realmente uma folha de cotação que pode usar para registar comportamentos durante a sequência de interacção. Este tipo de registo pode ajudar o observador a atribuir a cotação no final da sessão de observação. Antes de iniciar a cotação, o observador deve pois estar muito familiarizado com a escala e com os diferentes comportamentos a avaliar e estar consciente das descrições que estão incluídas em diferentes pontos ao longo da escala.

2º. Esta escala de avaliação é caracterizada pelos autores (Farran et.al., op.cit.) como "*behaviorally anchored*". Como já referimos numa perspectiva geral<sup>34</sup>, esta designação quer dizer que o observador não descreve apenas comportamentos particulares, mas também *aspectos particulares* de cada comportamento. Por exemplo, dado que há muitos aspectos do envolvimento verbal que podem ser avaliados, para haver acordo inter-observadores, é necessário definir quais os aspectos verbais a avaliar.

---

<sup>34</sup> Ver Introdução ao 1º momento na Fase I

Esses “*comportamentos de ancoragem*”<sup>35</sup> são essenciais para que o observador possa determinar a cotação dos itens de forma mais precisa. Os valores ímpares (1, 3 e 5) são referidos como comportamentos de ancoragem. Se um comportamento da mãe se situar entre dois pontos, então o valor do meio (2 ou 4) pode ser usado. Para obter um valor intermédio (por exemplo, uma cotação 4), a mãe deve ser observada como evidenciando *todos* os comportamentos descritos no ponto 3 e *alguns*, mas não todos, descritos no ponto 5.

3º Os autores (Farran et.al., op.cit.) pretenderam que a escala se baseie na observação de um prestador de cuidados e de uma criança em *interacções de jogo livre* ou com a oportunidade de *iniciar o jogo*. Para isso definimos a situação de interacção bem como as condições de observação tal como foram já apresentadas no 1º Momento - Fase I.

4º. Na “Folha de Notação” (Anexo 7) há uma indicação para que alguns itens sejam codificados como “*Não Observado*”. De acordo com os autores (Farran et.al., op.cit.) esta categoria deverá ser pouco usada e apenas para os itens das subescalas de “Qualidade” e “Adequação” que o observador não possa absolutamente codificar, por terem obtido a cota de 1 na subescala de “Quantidade”. Para exemplificar os autores afirmam que, “se se observa a não expressão de emoções negativas, então é legítima a cotação de 1 para a “Quantidade” nesse ítem, *não* devendo ser codificado como “*Não Observado*” (NO). Neste caso, o observador não poderá avaliar a “Qualidade” e “Adequação” relativas a esse comportamento devendo ser registado “*Não Observado*” para estas dimensões. A designação de “*Não Observado*” deve ser utilizada para aquelas situações acerca das quais a cotação seria impossível” (Farran et.al., op.cit. p. 4 ).

5º. A “Folha de Notação” da P/CIS deve servir como guia para fazer as cotações, mas os valores definitivos são registados *separadamente* numa “Folha de Cotação” (Anexo 8 ), elaborada para o efeito.

---

<sup>35</sup> Propomos este termo para tradução para o português do termo original utilizado pelos autores da escala, “anchors”, uma vez que este é já utilizado por outros autores portugueses (Pimentel, 1996).

6º. Os “*sínteses das cotações*” podem ser apresentadas de diferentes maneiras, dependendo das necessidades particulares do avaliador e do projecto. Neste trabalho empírico optamos pelas seguintes formas de apresentação dos resultados das cotações:

A) “*sumários de scores*” são frequentemente criados para apresentação dos resultados nas subescalas de “Quantidade”, “Qualidade” e “Adequação” e são obtidos a partir dos comportamentos cotados para cada díade. Estes sumários são calculados adicionando todos os valores das cotações dos comportamentos de cada uma das três subescalas, dividindo em seguida pelo número dos comportamentos cotados. O número de comportamentos avaliados na Quantidade é sempre 11. Para a Qualidade e Adequação, o valor total é dividido pelo número de itens avaliado - não contando para este cálculo com os comportamentos cujas avaliações correspondem a “NO” (“Não Observado”).

Os sumários de scores por nós efectuados foram assim calculados traduzindo as médias das cotações para cada uma das 3 subescalas dos 11 comportamentos observados em cada díade.

B) “*perfis de comportamentos de uma díade*” : alguns projectos de investigação para planificar intervenções (Farran, 1994) acharam útil representar perfis gráficos dos comportamentos para cada díade. Por exemplo, podem-se construir gráficos relativos aos valores na subescala de “Quantidade” para todos os 11 comportamentos, com o objectivo de comparar as cotações obtidas nesses comportamentos. Gráficos similares podem ser construídos para os valores das subescalas de “Qualidade” e de “Adequação”. Estes gráficos fornecem perfis dos comportamentos para cada díade e são mais úteis para planificar apoios que o prestador de cuidados possa necessitar do que os “sumários de scores” anteriormente apresentados.

Apresentamos no Anexo 10 estes perfis de comportamentos de cada uma das 20 díades observadas, representando os resultados obtidos por essa díade nas três subescalas de “Quantidade”, “Qualidade” e “Adequação”, através de três curvas distintas.

C) “*perfis de comportamentos de um grupo de díades*”: no projecto de investigação para validação da escala P/CIS (Farran et al., 1984) utilizaram-se estas formas de apresentação dos resultados que consistem em representar a curva dos valores médios de

cada grupo para as dimensões da escala. Esta forma de apresentação tornou-se útil no procedimento da referida validação, para comparar globalmente o perfil de um grupo de díades de crianças em risco social com um grupo de díades de crianças com deficiência, ou, um grupo de díades observado em contexto laboratorial com outro que tenha sido observado em casa - ver ponto 3 da Fase III no 1º Momento.

Apresentamos no Anexo 9 o gráfico correspondente ao nosso estudo relativo aos valores médios totais do G1 e do G2 para as três subescalas acima referidas.

O último ítem da escala "Impressão Geral" que avalia globalmente a qualidade da Interação Mãe-Criança é tratado de forma independente em termos dos cálculos acima referidos. Uma vez que este é considerado pela autora como uma medida mais global (Farran et. al., 1986) e, de acordo com a nossa experiência, também mais subjectiva do processo de interação, optamos por analisá-lo em trabalhos futuros após o presente período de treino de avaliação efectuado com base neste instrumento.

## **- FASE VI : Tratamento Estatístico dos Dados de Observação e de Avaliação**

O tratamento estatístico dos dados obtidos a partir dos procedimentos que temos vindo a descrever faz parte da estatística não-paramétrica, aplicável a estudos com pequenas amostras. Este tipo de tratamento é pois aplicável ao nosso estudo, dado que cada um dos grupos contrastados da nossa amostra (G1 e G2) é composto por um número inferior a 20 elementos (Siegel, 1977; Almeida, 1993, Zar, 1996).

### **A) DADOS RELATIVOS À AVALIAÇÃO DA INTERACÇÃO MÃE-CRIANÇA**

Relativamente à análise dos dados obtidos a partir da Observação da Interacção Mãe-Criança, iniciámos este processo pelos “sumários de scores”, descritos na fase V, através do cálculo das médias dos comportamentos observados para cada diade em cada uma das três subescalas - “Quantidade”, “Qualidade” e “Adequação”. Este procedimento é proposto e utilizado pela autora da escala em muitos dos seus trabalhos de aplicação deste instrumento (Farran et.al., 1984; Farran e Comfort, 1994). Desta forma, obtivemos estes valores médios para o G1 - considerado de estatuto socio-económico alto - e para o G2 - considerado de estatuto socio-económico baixo - que apresentamos a partir dos seguintes gráficos.



GRÁFICO DOS VALORES MÉDIOS DAS DÍADES DO GRUPO 1  
NAS DIMENSÕES DE "QUANTIDADE", "QUALIDADE" E ADEQUAÇÃO"

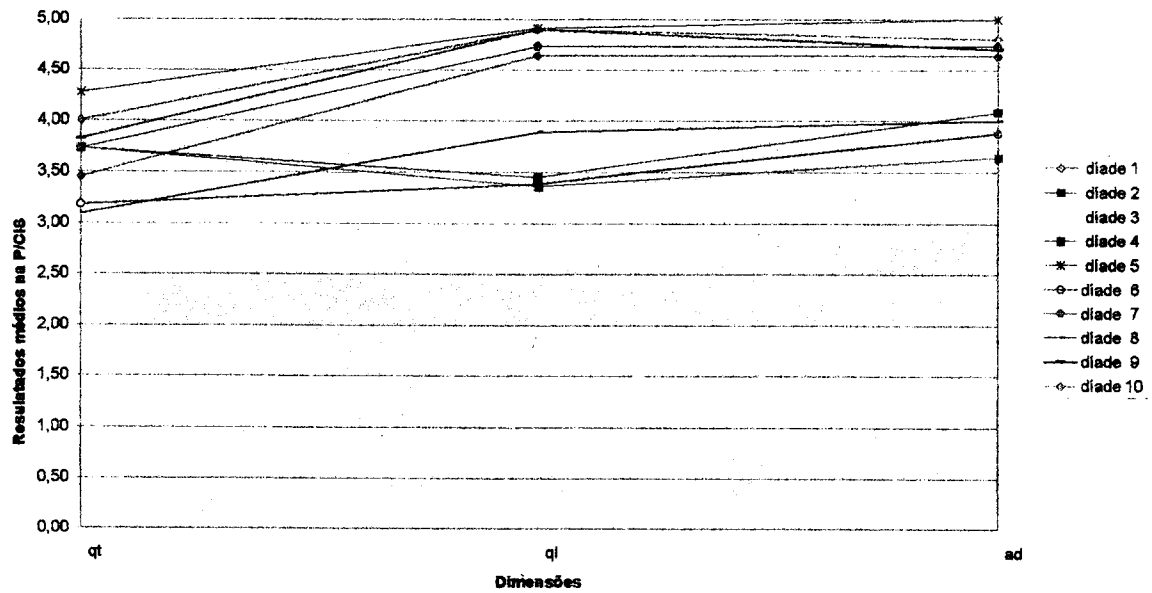
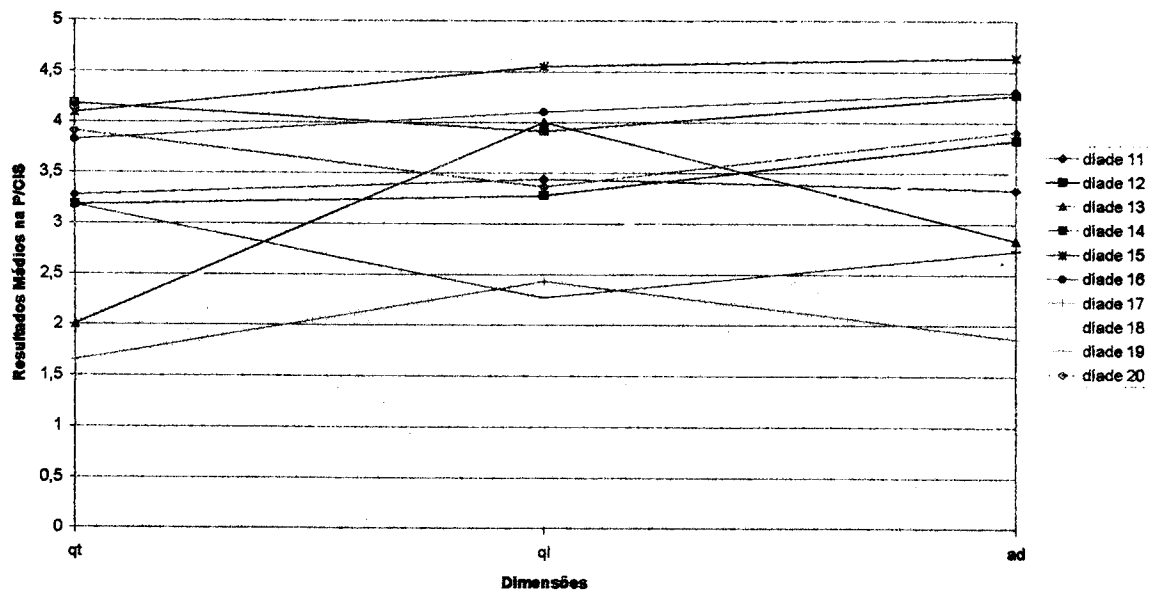


GRÁFICO DOS VALORES MÉDIOS DAS DÍADES DO GRUPO 2  
NAS DIMENSÕES DE "QUANTIDADE", "QUALIDADE" E "ADEQUAÇÃO"



A partir de uma análise comparativa dos resultados quantitativos obtidos pelas díades dos dois grupos no que respeita às três dimensões observadas, destacamos os seguintes aspectos:

- de uma forma geral, os valores médios obtidos para as três dimensões são mais baixos para o G2 - variando num intervalo entre 1,64 e 4,64 - e mais elevados para o G1 - variando num intervalo entre 3,09 e 5,00. Para as três dimensões verificamos, a partir destes valores, uma maior variabilidade nos valores médios do G2 em comparação com os do G1. Daí que o G1 apresente valores médios mais elevados e menos dispersos, em comparação com o G2 que apresenta valores médios mais baixos e mais variáveis. Deste modo, evidenciamos uma tendência para uma maior homogeneidade para as 3 dimensões nos comportamentos de interacção mãe-criança no grupo de estatuto socio-económico alto (G1), enquanto que do grupo estatuto socio-económico baixo (G2) desta amostra se manifesta uma tendência para maior variabilidade destes comportamentos.
- verificou-se ainda que, para as 3 dimensões, no G1 nenhuma das díades apresenta valores abaixo do valor médio de 3,00. Por outro lado, no G2, 30% das díades apresentam valores médios abaixo desse valor para duas dessas dimensões e uma das díades (10%) apresenta esses valores médios inferiores para as três dimensões: na “quantidade” atingindo valores médios de 2,36 / 2,00 e 1,64; na “qualidade” atingindo valores médios de 2,88 / 2,27 e 1,86; finalmente, na “adequação” atingindo valores médios de 2,73 / 2,83 e 1,57 - sendo este último o valor médio mais baixo encontrado na cotação das díades desta amostra.

Com o objectivo de análise da significância estatística das diferenças entre o G1 e o G2 nas cotações de cada comportamento de cada díade, aplicámos os seguintes procedimentos estatísticos:

- efectuámos uma transformação dos dados das referidas cotações em valores percentuais, uma vez que nestas tínhamos valores de “Não Observado” (ver Fase V), que eram considerados como “missings”;
- a partir destes valores submetemos os dados referidos aos seguintes procedimentos para avaliar a significância estatística das diferenças entre os dois grupos: o teste unilateral e bilateral para a comparação de médias em amostras independentes ( $t$  (g.l.) ;  $p$ ); para comparação de variâncias utilizamos o teste de Levene ( $F$  (g.l.);  $p$ ) (Zar, 1996, p.123-161). Desta forma, obtivemos os resultados que a seguir se apresentam:

No tratamento quantitativo da subescala que avalia a dimensão de “qualidade” obtivemos os seguintes valores:

	Média	d.p.
<b>G1</b>	80,02	16,83
<b>G2</b>	59,77	19,74

$$t_{(18)}=2,48 \quad p=0,023$$

No tratamento quantitativo da subescala que avalia a dimensão de “adequação” obtivemos os seguintes valores:

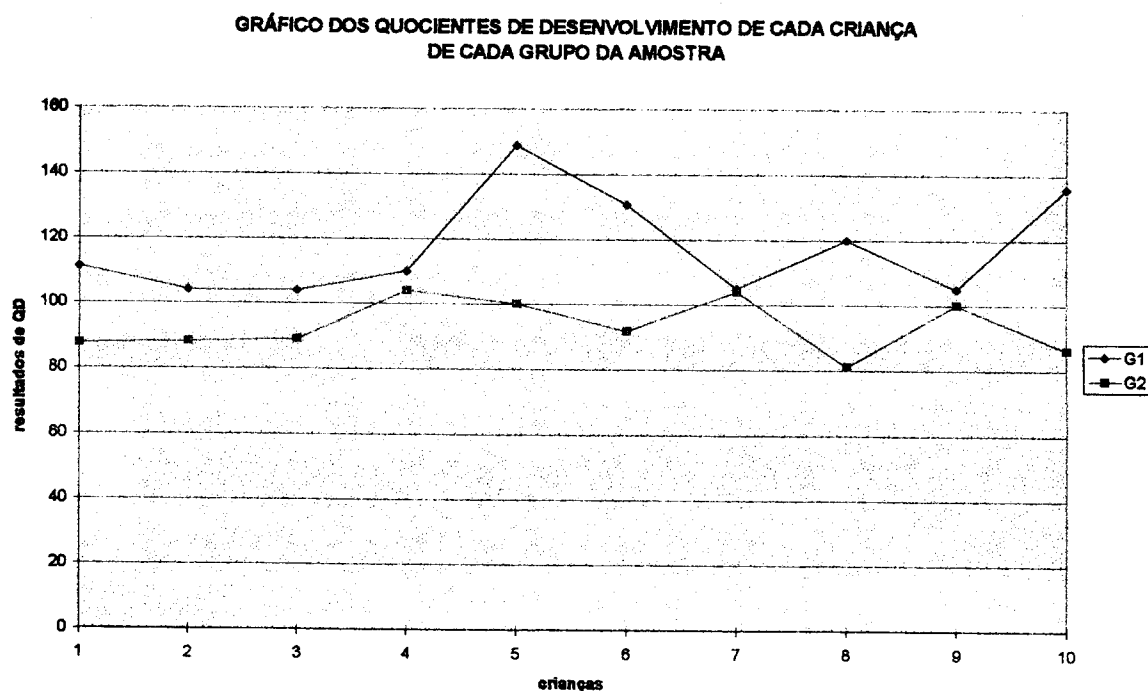
	Média	d.p.
<b>G1</b>	85,61	11,86
<b>G2</b>	62,39	22,64

$$t_{(18)}=2,87 \quad p=0,010$$

- com base nas referidas análises e de acordo com os resultados encontrados, pudemos comprovar uma diferença estatisticamente significativa entre o G1 e o G2 para os valores das subescalas de “Qualidade” e de “Adequação” ( $p < \alpha$ ) - sendo  $\alpha = 0,05$  - não tendo sido comprovada a referida diferença para a subescala de “Quantidade”.

## B) DADOS RELATIVOS À AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Relativamente aos dados obtidos a partir da avaliação do desenvolvimento das crianças da amostra (ver Fase II do 1º Momento) iniciamos o processo de análise estatística dos valores do Quociente de Desenvolvimento (QD) obtidos nos dois grupos da nossa amostra elaborando o gráfico que a seguir apresentamos.



De acordo com a análise do gráfico e com base no valor médio de QD da amostra (Média = 105,24 e d.p. = 17,44), destacamos nos valores do G1 uma tendência no sentido de valores mais elevados (Média = 117,39 e d.p. = 15,68), enquanto que no G2 (Média = 93,08 e d.p. = 8,25) essa tendência se verifica no sentido de valores mais baixos.

Neste sentido, submetemos os dados referidos aos segintes procedimentos para avaliar a significância estatística das diferenças entre os dois grupos: o teste unilateral e bilateral para a comparação de médias em amostras independentes ( $t$  (g.l.) ;  $p$ ); para comparação de variâncias utilizamos o teste de Levene ( $F$  (g.l.);  $p$ ) (Zar, 1996, p.123-161).

Neste tratamento quantitativo da variável “**Quociente de Desenvolvimento**” obtivemos os seguintes valores:

	Média	d.p.
G1	117,39	15,68
G2	93,08	8,25

Levene  $F=4,97$   $p=0,039$

$t_{(13,63)}=4,34$   $p=0,001$

Com base na referida análise e de acordo com os resultados encontrados, pudemos comprovar uma diferença estatisticamente significativa entre o G1 e o G2 ( $p < \alpha$ ) - sendo  $\alpha= 0,05$ ) - para os valores relativos ao quociente de desenvolvimento das respectivas crianças.

Por outro lado, quando comparamos os valores médios obtidos pelas díades da amostra nas três dimensões de interação avaliadas pela escala P/CIS com os valores de QD obtidos pelas crianças, encontramos o seguinte aspecto: das 40% de díades do G2 que obtiveram valores médios de cotação de interacção inferiores a 3,00 nas dimensões da escala, especificados no ponto A., as suas crianças obtiveram QD inferiores ao valor médio de QD da amostra (105,24).

Uma vez que a amostra de crianças foi construída, tendo sido controlados factores de risco biológico ou de deficiência estabelecida, pensamos que a diferença encontrada nos dois grupos quanto ao nível desenvolvimental, se poderá dever a factores de ordem socio-económica entre os quais incluímos as diferenças que temos vindo a analisar a nível da interacção mãe-criança nos dois grupos estudados.

## **2º MOMENTO: *Recolha de Dados Relativos a Variáveis de Contexto***

### ***Através de Entrevistas Realizadas às Mães***

*“... a utilização dos pais para nos informarem acerca do comportamento dos filhos pode ter vantagens importantes. A fidelidade dos dados de observação é difícil de obter na avaliação de comportamentos que variam consideravelmente de acordo com as situações ou na avaliação de comportamentos que não se manifestam habitualmente em público: as entrevistas aos pais são muitas vezes a única alternativa viável. Os pais têm oportunidade de observar os seus filhos assim como os padrões de interacção nas suas famílias durante longos períodos de tempo numa ampla variedade de situações. Daí que, pelo valor da sua participação diária no sistema familiar, os pais tenham acesso a um verdadeiro conjunto de informações sobre a família e por isso seja aceitável recolher essa informação interpelando-os.”<sup>36</sup>*

---

<sup>36</sup> In Maccobby e Martin, 1983, p.16, citado por Parke (1988).

### **FASE I : Elaboração da Versão Inicial do Roteiro de Entrevista às Mães**

A entrevista realizada às mães, nas suas casas, pretendia analisar a concepção geral que estas têm sobre o jogo e/ou o brincar com as suas crianças, a importância que atribuem ao jogo no desenvolvimento dos filhos, o tipo de envolvimento que pensam ter com estes, o tempo e disponibilidade que as mães têm para brincar, bem como, a intencionalidade na selecção de jogos e brinquedos que adquirem para casa (Anexo 12).

No final da entrevista foi pedido à mãe que assinalasse, com ajuda da entrevistadora, numa Lista de Verificação de Jogos e Brinquedos (Anexo 13), aqueles que existiam em casa. Na elaboração desta Lista de Verificação tivemos em conta uma selecção de jogos e brinquedos adequados ao desenvolvimento de crianças da faixa etária a que se dirigia o estudo - ou seja, entre os 20 e os 27 meses.

Para o efeito consultamos escalas de desenvolvimento para esta idade - tais como as escalas da "Escala de Desenvolvimento Mental" de Griffiths (1986) e da "Battelle Developmental Inventory" de Newborg, Stock, Wneck, Guidubaldy e Svinicki (1984) manuais e grelhas de desenvolvimento -, para além de recorrermos à observação de jogos e brinquedos existentes em casas de crianças do referido intervalo etário, bem como, ao material de trabalho do Gabinete Psicorumo - serviço com 10 anos de experiência pioneira em Intervenção Precoce no Norte do País.

As mães eram convidadas a preencher a referida lista tendo em conta a existência ou não de cada jogo/brinquedo em casa, da sua utilização na interacção delas com a criança, bem como, do grau de importância que atribuíam a cada um dos jogos/brinquedos nessa interacção, por ordem crescente de preferência.



### - FASE II : Estudo Piloto

O estudo piloto da primeira versão da Entrevista às Mães tinha por objectivo avaliar a qualidade das questões abertas deste roteiro (Anexo 11 ) quando aplicado a dois grupos de estatutos socio-económicos contrastados.

Este estudo realizou-se com um grupo de 2 mães consideradas de estatuto socio-económico baixo (correspondente ao nível V da Escala de Warner - Anexo 3) e de 2 mães consideradas de estatuto socio-económico alto ( correspondente ao nível I eII da mesma escala).

Na sequência da realização destas entrevistas e das modificações subsequentemente introduzidas, elaborou-se a versão definitiva do roteiro da entrevista destinada a ser realizada com as mães do nosso estudo (Anexo 12).

### FASE III : Elaboração da Versão Definitiva do Roteiro de Entrevista às Mães

No processo da elaboração da versão definitiva do roteiro de entrevista às mães tivemos em conta os dados decorrentes da realização do estudo piloto, em particular no que respeita à adequação da linguagem apropriada aos dois grupos que pretendíamos estudar, contrastados quanto ao estatuto socio-económico.

Deste modo, optamos por simplificar algumas das expressões utilizadas na formulação das questões (por exemplo, a versão inicial da questão 3.1.” *Na sua opinião de que forma o jogar/brincar pode contribuir para o desenvolvimento do seu filho?*” foi alterada na versão definitiva para “ Acha que o brincar/jogar pode ser importante para o desenvolvimento do seu filho?”). Por outro lado, tentamos formular algumas das questões de forma mais específica (por exemplo, no caso da mesma questão e com este objectivo acrescentamos as questões 3.2.1. “*Como?*”, 3.2.2 “*De que forma?*” e 3.2.3. “*Porquê?*”). Idêntico procedimento esteve na base da especificação da questão 4.1. “*Como é que normalmente brinca com o seu filho?*” - única na versão inicial -, para acrescentar na versão definitiva as questões 4.2. “*Há um sítio predilecto para brincar com o seu filho?/ Escolhe um lugar para brincar com o seu filho?*” e 4.3. “ Quem mais participa nessas brincadeiras?”

**- FASE IV :**

**Realização da Entrevista às Mães no Domicílio**

No final da sessão de observação da interacção entre a mãe e a criança e respectiva avaliação do desenvolvimento da criança, cada uma das mães foi abordada pessoalmente sobre a sua disponibilidade para uma sessão de entrevista a realizar em casa, ao que todas responderam positivamente. Na sequência do referido convite foi marcada uma data para realização da entrevista com cada uma das 20 mães da nossa amostra, de acordo com as suas disponibilidades - marcação essa que foi posteriormente confirmada através de contacto telefónico.

A visita efectuada a casa de cada criança para realização da “Entrevista” (Anexo 12) e preenchimento da “Lista de Verificação de Jogos/Brinquedos” (Anexo 13), com a mãe, tinha a duração aproximada de 60 minutos. Este período de realização das entrevistas a todas as mães da amostra decorreu entre os meses de Abril e Maio de 1997.

Esta visita era gravada por nós em registo audio para posterior transcrição integral de cada uma das entrevistas realizadas às 20 mães da nossa amostra (Anexo 14).

**FASE V : Análise de Conteúdo das Entrevistas**

Para Vala (1987) a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação desde há muito utilizada pelas ciências humanas. De acordo com a revisão de literatura feita por este autor, as primeiras definições desta técnica como “ a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952), incidiam principalmente sobre o *conteúdo manifesto* no tratamento da referida informação. Mais tarde, autores como Krippendorff (1980) consideram-na já “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”, permitindo a Vala (op.cit.) enfatizar o valor da *inferência* na referida análise. De igual modo, para

Bardin (1979) a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas.

Neste sentido, Vala (op.cit.) defende que a análise de conteúdo permite “inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes o receptor ou destinatário das mensagens”; a sua finalidade “será pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”; por fim, as condições de produção de uma análise de conteúdo incidem sobre os *dados*, “já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos”, a *colocação dos dados num novo contexto*, “que se constrói com base nos objectivos e no objecto de pesquisa”, bem como, a *construção de inferências* a partir dos dados, pelo recurso “a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite as regras da inferência” (Vala, op.cit. p.104).

A análise de conteúdo que pretendemos aqui apresentar a partir dos registos das transcrições integrais das entrevistas realizadas às mães, localiza-se num nível descritivo (Vala, 1987), ou seja, pretende destacar a importância relativa atribuída pelas mães aos seguintes fenómenos: as suas ideias sobre o jogo e/ou o brincar com as suas crianças, a importância que atribuem ao jogo no desenvolvimento dos filhos, o tipo de envolvimento que pensam ter com estes, bem como, o tempo e disponibilidade que estas mães têm para brincar com eles (ver Anexo 12 ).

De acordo com as finalidades acima enunciadas pretendemos em seguida prosseguir com um conjunto de procedimentos que, segundo Vala (op.cit.), permitem assegurar a fidelidade e validade da análise de conteúdo, a saber: a definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa, a organização do material a analisar, a definição de categorias e unidades de análise, e, por fim, a quantificação.

## 1. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

### *O JOGO NAS INTERACÇÕES PAIS-CRIANÇA*

Doctoroff (1996) considera, de uma forma geral, o jogo como a forma como as crianças aprendem a partir de si próprias, dos parceiros sociais e do seu mundo, desde etapas muito precoces da vida.

Neste sentido, Uzgiris e Raeff (1995) referenciam de que modo as teorias clássicas do desenvolvimento, nomeadamente as teorias de Piaget e Vygotsky, consideram o jogo da criança bem como a participação do adulto neste processo.

Piaget (1952) é referido pelas autoras, na medida em que analisa o jogo no contexto do desenvolvimento intelectual, dando particular atenção ao jogo simbólico para atingir a representação mental e aos jogos de regras em relação ao desenvolvimento da noção de ordem social. Este autor associa o jogo com o funcionamento da assimilação, ou seja, com o estruturar da realidade circundante. Deste modo, dado que assume que o jogo tem uma orientação predominantemente assimilatória da realidade, ele é invariante ao longo do desenvolvimento - muito embora as actividades que o compõem possam depender do nível de desenvolvimento individual. A participação implícita dos adultos que Piaget reconhece, situa-se ao nível do tipo de objectos que estes põem à disposição da criança, do tipo de actividades que as crianças observam e aprendem a partir destes objectos, e especialmente, das relações de papel que estabelecem com a criança. Contudo, segundo Uzgiris e Raeff (op.cit.), a participação dos adultos não foi directamente discutida nesta teoria, na qual é mais enfatizada a participação dos pares - ver capítulo 1 do presente trabalho.

Vygotsky (1976) é apresentado pelas autoras, uma vez que concebe o jogo como central para efectuar a transição entre uma relação directa com o contexto, assim como aquela que é efectuada por este através de relação indirecta, ou seja, a partir dos sinais mediados pela cultura. À medida que as crianças criam situações imaginárias a partir de substituições de objectos e acções familiares, vão avaliando o papel mediador das palavras e gestos, o que as

torna capazes de subordinar acções a sinais e de participar num domínio mediado pela cultura. A importância fundamental da mediação cultural no desenvolvimento humano é muito clara nesta teoria, embora ,segundo as autoras, não sejam nela exploradas as formas *específicas* de como esta mediação afecta o jogo da criança. Assim, esta teoria permite-nos assumir que as oportunidades criadas pelos pais para o jogo simbólico ou para a exploração de situações imaginárias são consideradas *importantes* para promover avanços no pensamento da criança, bem como nas suas competências de resolução de problemas.

De acordo com Uzgiris e Raeff (op.cit.) pode-se esperar que o envolvimento do adulto no jogo com as crianças varie de acordo com as *atitudes culturais*. Daí que nesta sua revisão da literatura analisem a **natureza e funções do jogo** entre pais e crianças, tal como estas se têm revelado na investigação contemporânea face a um conjunto de concepções históricas e culturais sobre a relação pais-criança.

### 1.1. PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS PAIS DURANTE O JOGO COM A CRIANÇA

Doctoroff (1996) concorda com Uzgiris e Raeff (op.cit.) na sua proposta de **três papéis** distintos que podem ser assumidos pelos pais durante interacções de jogo com os seus filhos e que irão permitir analisar o conteúdo de algumas respostas das mães da amostra do nosso estudo à entrevista, na questão 4.1. ("*como é que normalmente brinca com o seu filho?*" - ver anexos 12 e 15). Os referidos papéis passíveis de ser desempenhados pelos pais, podem ser definidos operacionalmente da forma que a seguir se apresenta.

#### PAPEL DE ESPECTADOR

Este papel foi considerado pelos autores quando os pais *reconhecem, admiram* e, por vezes, até *reprovam* as actividades da criança que brinca, *sem* se envolverem *activamente* com ela. Nestes casos o envolvimento parental está limitado ao reconhecimento das acções de jogo da criança e os pais podem apenas comunicar os limites sobre a natureza e os locais do jogo, recusando-se a aceitar outro tipo de envolvimento. Por outro lado, os pais podem ajudar a recriar essa realidade de jogo através de símbolos partilhados, nomeadamente por recurso à linguagem, respondendo verbalmente no decurso da brincadeira.

Segundo as autoras, os pais apresentam maior probabilidade de assumir este papel em culturas que favorecem *relações assimétricas* entre adultos e crianças, tal como a cultura tradicional que domina o ocidente.

### PAPEL DE FACILITADOR

Este papel pode ser encarado a dois níveis, de acordo com Doctoroff (op.cit.) e Uzgiris e Raeff (op.cit.): ao nível comportamental, o adulto envolve-se nas actividades de jogo e por isso participa *no interior* da sua estrutura; a um nível mais geral, o adulto considera a actividade específica de jogo e pode *orientá-la* na direcção das práticas típicas da sua cultura.

Esta postura poderá ser, na perspectiva das autoras, a que melhor se enquadra na compreensão cultural da *sociedade ocidental* sobre o papel do adulto no jogo com a criança.

### PAPEL DE PARCEIRO

De acordo com as autoras este papel envolve um jogo *simétrico* entre o adulto e a criança na base de uma relação de igualdade. Este tipo de brincadeira pode ser exemplificado por jogos interpessoais, assim como por um tipo de jogo físico, o “jogo de lutas” ou “bulhas”<sup>37</sup>, praticado entre alguns pais e crianças. Uma vez que a relação interpessoal é colocada num primeiro plano, este tipo de jogo pode constituir uma forma de pais e criança comentarem as suas acções através desta actividade, estruturando deste modo uma forma específica de relação.

Este tipo de postura pode, na perspectiva das autoras, ser a expressão de um *ideal* para as relações pais-criança na cultura moderna ocidental, baseada em valores como o de igualdade.

Finalmente, segundo as autoras, os adultos que consideram o jogo como uma *actividade da criança*, assumem mais facilmente um papel de *espectadores* relativamente a este. Em

---

<sup>37</sup> jogo “rough-and-tumble” traduzido por nós como “jogo de lutas” ou “bulha” entre os intervenientes, a partir da definição dada por (Cowie, 1988, p.1101) “fight, druggle ... that is voiceterouse and disorganized, but usually not serious...”; ou a de Sinclair (1995, p.1448) “physical playing that involves noisy and slightly violent behaviour...”

contrapartida, se o jogo é entendido como um domínio importante e destacado do desenvolvimento, as crianças são *estimuladas* a tomar parte em formas mais complexas de jogo e os adultos têm mais probabilidade de *facilitar* esse jogo ou de se tornar em seus *participantes activos*.

## 1.2. FUNÇÕES DO JOGO

Para além de ser considerado uma actividade agradável, o jogo pode também ser encarado como facilitador do desenvolvimento da criança em vários sentidos. Uzgiris e Raeff (1995) destacaram algumas das funções que historicamente têm vindo a ser atribuídas ao jogo - e que irão permitir analisar o conteúdo de algumas respostas das mães da amostra do nosso estudo, na questão 3.1.3.. ( "*acha que brincar/jogar pode ser importante para o desenvolvimento/crescimento do seu filho? Porquê?*" - ver anexos 12 e 15). As referidas funções do jogo podem ser definidas operacionalmente da forma que a seguir apresentamos.

### FUNÇÃO ENERGÉTICA

As autoras citam Freud (1959) e Spencer (1883) para assumir que o jogo pode permitir a possibilidade de *libertação de energia*, para além dos constrangimentos da realidade, no sentido analítico do termo.

### FUNÇÃO SOCIALIZADORA

De acordo com Groos (1901), referido pelas autoras, o jogo daria a oportunidade de praticar *acções que parecem ser úteis para a vida adulta*. De qualquer modo, apesar de alguns aspectos desta perspectiva sobre a utilidade directa do jogo já não serem aceites actualmente, outros permanecem subjacentes às actuais ideias, defendidas por Haight e Miller (1993), sobre o valor do jogo como cenário para aquisição de experiência acerca das *regras e formas de acção valorizadas pela cultura*.

### **FUNÇÃO FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

De acordo com as autoras, o jogo oferece a oportunidade de *aprender num contexto agradável e relaxante*.

A este respeito referem, por um lado, as teses de Froebel (1895) e Montessori (1964) sobre a importância dos contextos de aprendizagem que assentam numa tentativa de *usar* a brincadeira das crianças para *promover* essa aprendizagem.

Por outro lado, são citados Ainsworth et.al. (1978) e Bowlby (1969) a propósito da teoria sobre o desenvolvimento da vinculação, uma vez que, segundo as autoras, esta teoria também sugere uma relação entre o *jogo* e a *aprendizagem*. Nesta medida, uma vez que esta teoria relaciona a *segurança emocional* com o *comportamento de exploração*, esta exploração no jogo conducente a um sentimento de segurança, poderá facilitar o *crescimento da competência* - no sentido que é também citado em Bruner (1972) e ao qual já nos referimos no capítulo 1 do presente trabalho.

### **FUNÇÃO FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Na perspectiva das autoras, esta função consiste em considerar que o jogo proporciona à criança oportunidades de *comunicar verbal e não verbalmente com os seus pais*. Neste sentido, a participação em diferentes modos de comunicação durante o jogo com os pais pode proporcionar à criança a entrada em diversos *acontecimentos culturalmente inscritos*. Deste modo, este tipo de comunicação pode, para além de fornecer à criança um conjunto de símbolos, permitir-lhe a construção de um sentido para seus actos interpessoais.

### **FUNÇÃO REINTEGRADORA/REPARADORA DO DESENVOLVIMENTO AFECTIVO**

As autoras referem Winnicott (1971) para considerar que o jogo nos pode remeter para um mundo onde *tudo é mais possível do que na realidade*. É neste sentido que defende a importância da mãe ou figura materna em permitir à criança um “*espaço potencial*”, no qual ela possa trabalhar os sentimentos através da relação de jogo



### 1.3. DESENVOLVIMENTO DO JOGO

No que respeita à progressão aos diferentes tipos de jogo para diferentes fases do desenvolvimento da infância verifica-se uma sucessão ao longo da ontogénese. Neste sentido, Uzgis e Raeff (1995) remetem para o esquema global de Piaget (1962) que envolve a seguinte divisão tripartida: jogo físico / jogo simbólico / jogo social. Esta divisão reflectiria uma progressão ao longo da referida ontogénese, responsável pela passagem da prática da brincadeira sensório-motora, para o jogo simbólico, e, finalmente pelos jogos controlados por regras.

A investigação mais recente centrou-se em segmentos limitados de cada um destes tipos de jogos ao longo da idade. Deste modo, as autoras citam descrições sobre a sequência de passos que os bebés seguem no seu jogo motor com os objectos (Fenson e Ramsay, 1980), da sequência relativa à transição para o jogo simbólico (Belsky e Most, 1981; Nicolich, 1977), e, por fim, para o jogo social (Howe, Unger e Seidner, 1989).

As tipologias que relacionam o jogo com o desenvolvimento são variadas : Sheridan (1977) apresenta outra tipologia - orientada para a *educação*-, existindo uma outra que nos é dada por uma revisão da área realizada por Bakeman e Gottman (1986) - relacionada com a *metodologia da observação* da interacção no jogo- e, mais tarde, por Berk e Winsler (1995) - com objectivo de analisar a importância do jogo no “*lançar de andaimes*” ao desenvolvimento da criança (Wood, Bruner e Ross, 1976) - ver capítulo 1 da 1ª Parte do presente trabalho.

Neste estudo incidiremos sobre a que é proposta por Uzgis e Raeff (1995), na medida em que esta relaciona a progressão do desenvolvimento em função dos contextos de jogo e dos diversos papéis que os pais podem nele desempenhar - aspectos que irão ser de significativa utilidade para a análise do conteúdo das respostas das mães à entrevista que efectuámos.

### 1.3.1. Investigação na área do Jogo Pais-Criança relacionada com os Contextos de Jogo

Os estudos sobre jogo entre pais e filhos são realizados maioritariamente na *primeira e segunda* infância, de acordo com Uzgiris e Raeff (1995). O pressuposto cultural que subjaz a este facto é o das *actividades de jogo poderem ser promotoras de desenvolvimento*.

A leitura que Doctoroff (1996) faz sobre o desenvolvimento do jogo na primeira infância aproxima-se da que é proposta pelas autoras supra referidas, apresentando uma sequência que vai do jogo interpessoal, passando pelo jogo com objectos, até ao jogo simbólico - tipologia com base na qual analisamos o conteúdo de algumas das respostas das mães, por exemplo, às questões 2.3. (“*Como é que brinca/joga com o seu filho?*”) e 3.2.1. (“*Acha que brincar/jogar pode ser importante para o desenvolvimento/crescimento do seu filho? Como? De que forma ?*” - ver anexos 12, 15 e 16).

#### Jogo INTERPESSOAL

Uzgiris e Raeff (op.cit.), afirmam, com base em alguns autores (Bruner, 1983; Hay, Ross, e, Stern, 1977; Davis, 1979), que a função interpessoal do jogo é a de proporcionar à criança oportunidades de se envolver na construção de modos de comunicação e interacção *socialmente adequados*.

Ao nível deste tipo de jogo Uzgiris e Raeff (op.cit.) distinguem várias situações: os *episódios de face-a-face*, os *jogos sociais* ou *rotinas* e o *jogo físico*.

Os **episódios de face-a-face** que se observam em idades muito precoces, desde que a mãe e a criança estabeleçam atenção mútua, habitualmente através de um acolhimento materno vocal, táctil ou gestual - não tendo outro objectivo que não seja o de “divertir, interessar, encantar e estar um com o outro” (Stern, 1977, p.71, citado por Uzgiris e Raeff (op.cit.)); para manter a atenção, a mãe manipula vários aspectos dos seus actos (por exemplo,

expressões, vocalizações) ao que o filho responde assinalando esse interesse e expectativa sorrindo, esbracejando ou rindo. Desta forma, as autoras referem Tronick, Als e Adamson (1979) para considerar que ambos os parceiros da díade ajustam e reajustam as reacções de cada um, de forma a estabelecer e manter trocas sincrónicas.

Segundo as autoras, à medida que o jogo de face a face decresce em frequência e duração pelo final do *primeiro ano* de vida, pais e filhos envolvem-se em **jogos sociais ou rotinas** com papéis diferenciados, tais como o do “cu-cu / tá-tá” ou da “onde é que a galinha põe um ovo...”. Nestes jogos o papel da criança envolve geralmente um comportamento motor que tem um significado dentro de um jogo específico.

Observações longitudinais referidas pelas autoras sobre a co-construção deste tipo de jogos, revelam alterações sistemáticas nos *papéis* dos participantes: os estudos de Bruner (1983) sobre este tipo de jogos indicam que, à medida que este se repete, a criança evolui de “*espectador*” para se tornar progressivamente *responsável pela execução* de uma parte cada vez maior do jogo; por outro lado, o papel dos pais é o de “*facilitador*”: proporciona oportunidades de jogo para que ela assuma uma responsabilidade no jogo, através do “lançar andaimes” à criança por parte destes adultos - ver capítulo 1 da 1ª Parte do presente trabalho. Segundo os autores referidos, este tipo de jogo permite também à criança desempenhar diferentes papéis e assumir progressivamente maior responsabilidade pelo jogo.

Uma outra forma de jogo interpessoal prevalente recolhida na investigação (Clarke-Stewart, 1978; Lamb, 1981; Parke e Tinsley, 1981; Yogman, 1987) pelas autoras é o **jogo físico**: a sua evolução, estudada por MacDonald e Parke (1986), é notória entre o 1º e o 4º ano; uma forma deste jogo é o chamado “*jogo de lutas*”, estudado por Roopnarine, Talukder, Jain, Joshi e Srivastav (1990): uma vez que estes jogos envolvem lutas, pequenas agressões, ou mesmo violência, fornecem à criança oportunidades para aprender os limites do jogo e o que é aceitável em contextos adequados de jogo - aprendizagens realizadas segundo as concepções dos pais que são transmitidas nesta forma de interacção.

Por outro lado, a análise que as autoras fazem de estudos transculturais, tais como os de Ochs e Schieffelin (1984) em etnias da Nova Guiné, permite-lhes destacar o seguinte facto: apesar de em determinadas culturas os jogos interpessoais entre mães e bebés serem raros, as crianças envolvem-se neste tipo de jogos com outras crianças e estabelecem interacções de jogo que facilitam a sua mestria nos modos de comunicação apropriados a essa cultura.

De acordo com Bruner (1978), referido pelas autoras, a participação nestes jogos capacita a criança na prática de vários aspectos da interacção social, tais como: a *utilização da linguagem* e da *comunicação*, incluindo o estabelecimento e a manutenção do papel de *atenção mútua*, de *tomar a sua vez* e de *reciprocidade*. Deste modo ao participar num sistema comum de significados e expectativas, as crianças aprenderiam actos que têm um *sentido dentro de um contexto social específico*, necessários para uma interacção social futura.

Analisando a relação do jogo interpessoal com as formas culturais de interacção e comunicação no quadro da sociedade ocidental, as autoras defendem que uma vez que esta cultura se orienta para um ideal de **igualitarismo**, as perspectivas ocidentais das crianças como indivíduos dotados de *intencionalidade*, proporcionam um excelente contexto para a construção do tipo de jogos interpessoais que acabaram de descrever.

### **Jogo COM OBJECTOS**

Uzgiris e Raeff (op.cit.) afirmam que nas culturas ocidentais, as interacções pais-criança começam a incluir objectos na *segunda metade do 1º ano de vida*. Através destas interacções, os pais colocam-se como facilitadores de elevados níveis de jogo, que permitem comunicar e partilhar com o seu “parceiro - aprendiz” determinados significados dos actos de jogo.

As autoras citam um trabalho anterior para afirmar que, uma vez que os brinquedos são considerados objectos culturais, as crianças aprendem a brincar com eles de formas *específicas* e *convencionais*: quando envolvidas numa brincadeira conjunta com os seus bebés as mães tendem mais a *modelar* e a *realizar* “acções convencionais de jogo” (Uzgiris

et al. op.cit. p.119) do que a imitar a forma como eles espontaneamente manipulam os brinquedos.

No que toca à relação entre os vários papéis dos pais na interacção e o tipo de brinquedos, as autoras salientam, a partir da investigação de Lewis e Gregory (1987), que a especificidade dos papéis de *espectador* e de *facilitador* durante o jogo com objectos varia com os diferentes *tipos de brinquedos* e *contextos de jogo*. Estas duas variáveis relacionam-se com alguns conteúdos das respostas das mães da nossa amostra à entrevista realizada. No sentido de fundamentar melhor este aspecto, as autoras citam os trabalhos de O'Brien e Nagle (1987) que analisaram o discurso dos pais com crianças na segunda infância, durante uma situação de jogo que envolvia bonecas, carros e jogos de classificação de formas. Durante o jogo com a "boneca" a quantidade e extensão dos enunciados foi a *mais alta*: os pais tendiam a nomear objectos com uma variedade de palavras e também tendiam a colocar questões; em contrapartida com os "jogos de classificação de formas" os pais tinham tendência a ser *directivos* e a usar estratégias de *focalizar a atenção* da criança; finalmente, o jogo com os "carros" foi aquele em que os pais falaram *menos* e as suas vocalizações envolviam sobretudo sons imaginados (por exemplo, buzinas de carros). Este estudo sugere que a participação em diferentes tipos de jogo conjunto baseado em diferente tipo de objectos, pode *influenciar o curso do desenvolvimento* das crianças noutros domínios, especialmente na *aquisição da linguagem* - o que no nosso entender vai de encontro aos aspectos focados na entrevista realizada às mães da nossa amostra, permitindo em seguida analisar os seus resultados.

De uma forma geral, os estudos sobre jogo pais-criança com objectos, aproximar-se-iam do jogo interpessoal no que toca às oportunidades que eles providenciam às crianças para praticar formas culturalmente específicas de interacção que contribuem para o desenvolvimento em vários domínios de funcionamento. Contudo, as diferenças na natureza destes dois contextos de jogo sugerem que eles dão às crianças a oportunidade de dominar *diferentes aspectos* dos modos de interacção favorecidos convencional e culturalmente. Neste sentido, segundo as autoras, o jogo interpessoal facilitaria uma relação *simétrica* entre os elementos da diáde que se considerariam como co-jogadores, em contraste com o

jogo com objectos no qual essa simetria na relação com os pais seria mais difícil de encontrar, assumindo estes, geralmente, papéis de *espectador* e *facilitador*.

### **Jogo SIMBÓLICO**

Uzgiris e Raeff (op.cit.) referem Bretherton (1984), para afirmar que, à medida que as crianças desenvolvem competências de representação, ao longo do segundo ano de vida, o jogo pais-criança pode começar a incluir a criação de *cenas de "faz-de-conta"* e da *manipulação de significados partilhados*.

Doctoroff (1996), numa revisão da literatura desta área, refere Belsky e Most (1981) que localizam as referidas actividades simbólicas da criança inicialmente sobre as suas próprias rotinas (por exemplo, comer, beber, dormir). Em seguida, esta autora cita Lowe (1975) para afirmar que, numa segunda fase, as bonecas e outras pessoas são integradas nessas actividades. Finalmente, Fein (1975) é citado pela autora para defender a substituição de objectos, como indicador da capacidade da criança em separar mentalmente os objectos dos seus contextos habituais, assim como na utilização de um objecto para representar outro.

Doctoroff (op.cit.) refere os trabalhos de Fenson e Ramsay (1980) que caracterizam, de facto, as primeiras manifestações simbólicas como envolvendo actos isolados sendo, mais tarde, observadas combinações de esquemas, de início aplicadas num esquema único e depois em combinações de múltiplos esquemas, envolvendo a coordenação de dois ou mais esquemas inter-relacionados.

Segundo Uzgiris e Raeff (op.cit.) tal como com no jogo com objectos, durante o jogo simbólico conjunto, os pais tendem a assumir papéis de *espectador* e *facilitador* face às actividades dos filhos. Neste sentido as autoras referem observações realizadas em casa por Dunn e Wooding (1977), assim como por Haight e Miller (1993), que indicaram que as **mães** têm mais facilidade em *iniciar* o jogo simbólico e em se *manter envolvidas* neste, do que no jogo com objectos, quando brincam com os seus filhos entre o **1º e 2º ano de vida**; por seu lado, as crianças têm mais facilidade em *procurar* e *iniciar* o envolvimento com a

mãe neste tipo de jogo, estabelecendo claramente a sua estrutura - o que indica a sua compreensão do jogo simbólico como uma actividade conjunta.

Seguidamente, as autoras referem os trabalhos de Miller e Garvey (1984) que observaram mães de crianças entre o 2º e 3º anos de vida em jogos nos quais as crianças “fingiam” ser a mãe. Os resultados permitiram destacar que eram as **crianças** que *iniciavam* estes episódios, enquanto que a *facilitação* proporcionada pelas mães consistia em *explicitar* a instrução e a direcção tendo em conta a adequação dos vários objectos e do que dizer aos “bébés”, em *modelar* as actividades, *confirmando* as direcções e demonstrações, ou dirigindo, reforçando e aconselhando procedimentos maternos típicos mais *realistas* e *detalhados* (por exemplo, “dar de beber leite ao bebé”).

De acordo com as autoras, durante episódios de jogo simbólico, as mães fazem mais facilmente atribuições ao *estado interno do bebé*, o que, na perspectiva de Dunn (1986) permite discussões que tornam a criança capaz de *lidar com questões emocionais* de uma forma *não ameaçadora*; deste modo, o jogo simbólico é considerado pelas autoras como um cenário para socialização da emoção.

As autoras apresentam os resultados de outros estudos de Beizer e Howes (1992), bem como os de Miller e Garvey (1984) que sugerem que, apesar do envolvimento do adulto neste tipo de jogo ser elevado, este contributo evolui com o tempo, de uma **actividade conjunta** para o **jogo independente**, passando a mãe a assumir progressivamente papéis de *facilitador* e *espectador*. De facto, à medida que as crianças desenvolvem outras competências, os pais tornam-se menos directamente envolvidos nos seus jogos, e, como facilitadores, “lançam os andaimes” - ver capítulo 1 - para que as crianças atinjam os objectivos em diferentes cenários de jogo simbólico. Neste sentido, as sequências de jogo simbólico revelam como os pais **utilizam o jogo** para introduzir a criança em *práticas convencionais* e as preparam para assumir *futuros papéis sociais* e *padrões de actividade valorizados culturalmente*.

Por outro lado, as autoras referem o estudo de Vandell, Ramanan e Lerderberg (1991) para salientar a importância que o jogo simbólico tem sobre outros domínios de funcionamento, nomeadamente o da *socialização com pares*: o referido estudo encontrou uma *correlação*

*positiva* entre o envolvimento das mães em jogo simbólico com crianças entre os 21 e os 48 meses, e, a competência com pares aos 5 anos e 6 meses. Deste modo, a competência das mães neste tipo de jogo pode servir como base para a aquisição de competências adequadas na interacção com pares, à medida que estas interacções se tornam predominantes.

Na análise sobre o **jogo independente** como um aspecto do desenvolvimento de competências da criança, as autoras apresentam os trabalhos de Vibbert e Bornstein (1989) que exploraram de que forma os modos de interacção pais-criança podem reflectir o atingir de níveis progressivamente mais elaborados de *jogo solitário* - para o que utilizaram uma escala de desenvolvimento do jogo independente, desde a manipulação de objectos até ao jogo de “faz-de-conta”. Estes autores verificaram que as *interacções sociais e didáticas* entre mães e crianças de 1 ano estão relacionadas com o atingir de *mais altos níveis de jogo*. Com base nestes resultados podemos afirmar que os pais não influenciam indirectamente o jogo dos filhos apenas pelos tipos de materiais e contextos de jogo que lhes proporcionam, mas também pelo tipo de *relação* que com eles estabelecem - o que, segundo as autoras, reflecte práticas de prestação de cuidados e visões da relação pais-filhos *culturalmente mediadas*.

Em suma, a revisão da investigação evidencia uma **transformação nos papéis que os participantes assumem no jogo** ao longo da idade, e que vai desde um *elevado envolvimento parental*, até um *jogo mais independente* por parte das crianças, com os pais a assumir papéis de facilitadores e espectadores.

Uma vez que no jogo simbólico os **aspectos sociais** são sublinhados, tanto por pais como pelos filhos, o jogo simbólico entre pais e filhos não facilita apenas o **desempenho** da criança centrado na *realidade* e em aspectos *culturalmente* específicos, mas também contribui para a promoção da **competência comunicativa** nas crianças, encorajando-as a comunicar *explicitamente* a estrutura do jogo e a construir *simbolicamente* a realidade.



## 2. Organização do material a analisar

Com base no quadro de referência teórico apresentado, iniciamos o processo de análise de conteúdo com a organização do material recolhido nas entrevistas.

Este material consistiu na transcrição integral, a partir dos registos audio, das vinte entrevistas realizadas em casa às mães da nossa amostra - cujos critérios de construção e caracterização descrevemos no ponto 2 desta 2ª Parte do trabalho. Este procedimento foi realizado por duas psicólogas que colaboraram no presente estudo - psicólogas com experiência académica e profissional na realização deste tipo de trabalho -, durante os meses de Maio e Junho de 1997 e do qual apresentamos um dos exemplares de transcrição no Anexo 14.

## 3. Definição do Sistema de Categorias

Na definição de categoria seguimos a leitura que Vala (1987) faz da noção de Hogenraad (1984), no sentido de circunscrever um certo número de sinais de linguagem no material acima caracterizado que representem uma variável na teoria do analista. Os referidos sinais representariam “*termos-chave*”, bem como “*unidades de significação*”, que indicam a “significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, op.cit., p.111).

Para a construção do nosso sistema de categorias recorremos a uma combinação dos processos de estabelecimento de categorias “*à priori*” e de categorias “*à posteriori*”. Por um lado, e dado que partimos de um quadro de referência teórico para a validação do processo e fundamentação da análise, efectuamos a detecção da presença ou ausência das categorias - deste modo consideradas “*à priori*” - nas ideias expressas pelas mães da nossa amostra, caracterizadas na Fase I do 2º Momento desta 2ª Parte do trabalho. Por outro lado, e dado que o material que analisamos nos forneceu outras características concretas sobre as

ideias e estilo de vivência da interação mãe-criança em contexto, elaboramos categorias “à posteriori” (Vala,op.cit.).

O sistema de categorias e subcategorias que elaboramos numa primeira fase, a partir da análise do material das respostas das mães à entrevista, é o que a seguir se apresenta. Este sistema de categorias, sub-categorias e respectivos indicadores do discurso nas respostas dadas pelas mães à entrevista são apresentadas no Anexo 15.

### 3.1. SISTEMA DE CATEGORIAS

#### RELATIVOS A CADA QUESTÃO DA ENTREVISTA

2.1 Acha que costuma brincar com o(s) seu(s) filho(s) ou com outras crianças?					
1- Costumo brincar com os meus filhos	2- Costumo brincar com os meus filhos e outras crianças	3- Costumo brincar com os meus filhos e filhos dos amigos	4- Costumo brincar com os meus filhos e crianças da família	5- Não brinco com nenhuma criança	6- Costumo brincar com crianças por motivos profissionais

2.2. O que é para si brincar/jogar com uma criança?		
Ao nível de um Raciocínio Concreto	Ao nível do Raciocínio Abstracto Orientação para determinados valores	
Descrição de actividades concretas	Conformismo	Autonomia

2.3. Como é que brinca / joga ?	
Tipo de jogos / brincadeiras	
Jogos Dentro de Casa	Jogos de Exterior

2.4. Acha importante jogar / brincar?		
1- Sim	2 -Não	3 - Não sabe.

2.4.1. Porquê?

Proximidade física	Desenvolvimento /crescimento		Comunicação verbal	Comunicação não verbal	Não sei
	cognitivo	afectivo/emocional			

3.1. Acha que o brincar / jogar pode ser importante para o desenvolvimento / crescimentodo seu filho?

1- Sim	2 -Não	3 - Não sabe.
--------	--------	---------------

3.1.1. Como?

3.1.2. De que forma?

Finalidade do jogo para o desenvolvimento	Actividades de jogo	Não sabe.
---	---------------------	-----------

3.1.3. Porquê?

Funções do jogo:

Socializadora	Facilitadora do desenvolvimento cognitivo	Facilitadora do desenvolvimento da linguagem	Reintegradora / Reparadora do desenvolvimento afectivo e emocional.
---------------	---	--	---

4.1. Como é que normalmente brinca com o seu filho?

Normalmente não brinco	Brinco	Quando e a Duração	Não tem tempo para brincar	Não tem tempo para brincar mas brinca	Não tem disponibilidade quanto a que deveria ter	Satisfação das necessidades básicas
Papéis Assumidos pelas mães durante o jogo						
Espectador			Facilitador		Parceiro	

4.2. Há um sítio predilecto para brincar com o seu filho? / Escolhe um lugar para brincar com o seu filho?

Sítio predilecto	Não tem sítio predilecto	Local onde brinca com o seu filho	Sítio predilecto para os filhos brincarem sózinhos	Sítio para os filhos brincarem com amigos e familiares
------------------	--------------------------	-----------------------------------	--	--

4.3. *Quem mais participa nessas brincadeiras com o seu filho?*

Agregado familiar (Pai, irmão, empregada, etc.)	Fora do agregado familiar	Protagonista mais habitual	Interação privilegiada entre pares
--	------------------------------	-------------------------------	--

5.1. *Há alguma altura em que lhe apetece brincar com o seu filho?*

Nunca me apetece	Apetece-me nas seguintes alturas
---------------------	-------------------------------------

5.2 - *Costuma ter tempo para brincar com o seu filho?*

Não tenho tempo	Não tenho o tempo que gostaria de ter	Tenho tempo e brinco	Tenho tempo mas não brinco
--------------------	---	-------------------------	-------------------------------

5.3. *Em média quanto tempo lhe dedica para as brincadeiras?*

Não dedica porque não tem tempo	Durante o dia	Fim-de-semana	Não dedica porque não está disponível
---------------------------------------	------------------	---------------	---

6.1. *Costuma geralmente dar brinquedos ao seu filho ou apenas numa data particular?*

Não costumo dar brinquedos	Prefiro dar outras coisas (roupa, etc..)	Costumo dar geralmente quando me apetece	Quando me apetece e posso (tenho possibilidades)	Numa data particular (aniversário, Natal, etc..)	Tipo de brinquedos
----------------------------------	--	--	--	--	-----------------------

6.2. *Que outras pessoas ou instituições lhe costumam dar brinquedos?*

Avós	Tios	Padrinhos	Amigos	Primos	Jardim de infância	Instituições em que os pais trabalham
------	------	-----------	--------	--------	--------------------------	---

6.3. *Qual foi o último brinquedo que comprou / deu ao seu filho?*

Há quanto tempo ("quando")	Qual ("género de brinquedo")
-------------------------------	---------------------------------

**6.4. Qual (ais) o(s) brinquedo(s) que gostaria de oferecer ao seu filho?**

<b>Género de brinquedo(s)</b>	<b>Não tem perspectiva concreta</b>
---------------------------------------	---

**6.5. Porque é que gostaria de oferecer?**

<b>Não sei</b>	<b>Porque os amigos/primos têm</b>	<b>Porque manifestou vontade de ter</b>	<b>Porque é adequado para o seu desenvolvimento</b>	<b>Porque eu nunca tive e desejei ter</b>	<b>Porque gosto</b>	<b>Porque o acalma</b>
----------------	--	---	---	---	-------------------------	----------------------------

A fase do procedimento que conduziu à construção do sistema de categorias, sub-categorias e respectivos indicadores do discurso nas respostas dadas pelas mães à entrevista, teve lugar predominantemente entre os meses de Junho e Julho de 1997.

A partir do material analisado iremos proceder em seguida a uma apresentação e discussão dos resultados relativos às mães da amostra, obtidos no decurso do processo de análise de conteúdo que tem vindo a ser explorado.

#### 4. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação dos resultados relativos ao sistema de categorias atrás exposto vai ser feita tendo por referência principal, o grupo de 10 mães que consideramos de estatuto socio-económico alto - Grupo 1 (G1) -, bem como o grupo de 10 mães considerado de estatuto socio-económico baixo - Grupo2 (G2) - ver ponto 2 da 2ª Parte do presente trabalho. Os resultados vão ser apresentados tendo em conta a percentagem de mães cujos indicadores de discurso correspondem a cada uma das categorias, na amostra total ou nos dois grupos contrastados quanto ao estatuto socio-económico (ver Anexo 15).

Relativamente à questão 2.1. “*Acha que costuma brincar com os seus filhos e com outras crianças?*” obtivemos os seguintes resultados: 40% das mães do G1 manifesta que “*costumam brincar com os filhos*” - afirmação que não é referida por nenhuma das mães do G2; grande parte das mães do G2 (60%) manifestam que “*costumam brincar com os filhos e crianças da família*”, comparativamente a 30% das mães do G1; no G2, 20% das mães afirmam que “*não costumam brincar com nenhuma criança*” - afirmação que não é manifestada por nenhuma das mães do G1; por fim, 20% das mães do G1 afirmam que “*costumam brincar com crianças por motivos profissionais*”, comparativamente a 10% das mães do G2. Alguns dos resultados mais pertinentes para esta análise constam do quadro 1 que a seguir apresentamos.

QUADRO 1

Questão	categoria do sistema	G1	G2
2.1.	"mães que brincam com os filhos"	40%	0%
	"mães que brincam com os filhos e com outras crianças"	30%	60%
	"mães que não brincam com qualquer criança"	0%	20%

A partir dos dados apresentados verificamos, no grupo de estatuto socio-económico (ESE) baixo a importância que assume a rede de crianças da família quando as mães são abordadas sobre a interacção com os seus filhos, o facto de nenhuma das mães deste grupo ter

verbalizado que estabelecia uma interacção diádica com a sua criança, assim como, nalguns casos (20%), a inexistência de brincadeiras com qualquer criança.

Relativamente à questão 2.2. “ *O que é para si brincar/jogar com uma criança?*” obtivemos os seguintes resultados (ver quadro 2): 60% das mães do G2 responderam recorrendo a “*descrições de actividades concretas de jogo*”, comparativamente a 50% das mães do G1; 30% das mães do G2 apresentaram ideias que designamos do tipo “*conformista*” (tais como, “*...não vale a pena...*” e outras do mesmo tipo) para o facto de não brincarem ou brincarem poucas vezes com os filhos - afirmações que não são manifestadas por nenhuma das mães do G1; em contrapartida, grande parte das mães do G1 (70%) apresentaram ideias que se orientaram para a oportunidade que o jogo fornece na promoção da “*autonomia*” das crianças - ideias essas que não são manifestadas por nenhuma das mães do G2.

QUADRO 2

Questão	categoria do sistema	G1	G2
2.2.	"mães que descrevem actividades concretas"	50%	60%
	"mães que se orientam para valores do tipo conformista"	0%	60%
	"mães que se orientam para valores do tipo de promoção da autonomia dos filhos"	70%	0%

Salientamos a partir destes dados a valorização que as mães deste grupo de ESE alto deu à promoção da autonomia dos filhos, comparativamente às mães do grupo de ESE baixo que se orienta para um discurso mais conformista e resignado a circunstâncias de vida que poderá traduzir a situação de desvantagem socio-económica que vivenciam.

Relativamente à questão 2.3. “ *Como é que brinca/joga?*” detectamos nos registos das mães uma distinção dos tipos de jogo em função do contexto no qual este se desenrola - “jogos *dentro* de casa” ou “jogos de *exterior*” (ver quadro 3). No que respeita aos jogos efectuados “*dentro*” de casa estes foram referidos por igual percentagem de mães (90%) dos dois grupos, tendo sido posteriormente feita uma análise do tipo de jogo a que estas mães se referiam - tipologia essa que é apresentada no Anexo 16. Os jogos que foram

apenas referidos por mães do G1 foram os seguintes nas percentagens que se lhes seguem: o *jogo de coordenação motora fina* (5%), o *jogo de identificação* (11%), bem como os *jogos de imitação* (5%) e o *jogo simbólico* (11%). No que respeita aos jogos referidos por mães de igual percentagem pelos dois grupos, G1 e G2, encontramos o *jogo de contacto físico* (11%), bem como o *jogo de conversação* (5%). O *jogo de construção* foi referido por 21% destas mães do G1 e 11% das do G2.

Quanto aos jogos efectuados no "exterior" da casa referidos por 30% das mães do G1, correspondiam a *jogos de actividade física* e a *jogos de contacto físico*; apenas uma das mães do G2 (10%) descreveu jogos de *actividade física*, embora realizados com pares da criança, mantendo-se ela *afastada* desta actividade, como mera observadora.

QUADRO 3

Questão	categoria do sistema	G1	G2
2.3.	" dentro de casa":	90%	90%
	- jogo de <i>contacto físico</i>	11%	11%
	- jogo de <i>coordenação motora</i>	5%	0%
	- jogo de <i>construção</i>	21%	11%
	- jogo de <i>identificação</i>	11%	0%
	- jogo de <i>conversação</i>	5%	5%
	- jogo de <i>imitação</i>	5%	0%
	- jogo <i>simbólico</i>	11%	0%
	" fora de casa":	30%	10%
	- jogo de <i>actividade física</i>	100%	100%

Parece-nos pois que as mães do G2, se já na questão 2.1. não verbalizavam tanto quanto as do G1 que brincavam com os seus filhos, nesta questão referem de uma forma geral a menor variedade de jogos e quando os referem tendem a fazê-lo numa incidência menor à que é referida pelo G1.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> A análise específica de cada tipo de jogo em relação aos dois grupos, a partir da informação que nos é dada por várias questões da entrevista em análise, irá ser apresentada a seguir na síntese deste momento do trabalho.



A questão 2.4. “*Acha importante jogar/brincar com uma criança?*” foi respondida afirmativamente por todas as mães da amostra, com a exceção de uma mãe do G2 que afirmou não saber responder (ver quadro 4). Quando lhes era perguntado para especificar na questão 2.4.1. “*Porquê?*”, as mães forneceram os seguintes dados: 30% do G1 afirmou que era pela “*proximidade física*” que o jogo envolve, comparativamente a 10% das mães do G2. Quando indicaram as razões ligadas ao “*crescimento/desenvolvimento*” foi possível distinguir nos seus registos a referência aos seguintes domínios do desenvolvimento: o desenvolvimento *cognitivo* foi assinalado por grande parte das mães do G1 (80%), comparativamente a 50% das do G2; a importância atribuída ao desenvolvimento *afectivo/emocional* foi referida por igual percentagem das mães dos dois grupos (40%). A importância do jogo relacionada com a *comunicação e linguagem* foi referida por 40% das mães do G1 e por 10% das mães do G2. Apenas 10% das mães do G2 referiram *não saber* responder a esta questão.

QUADRO 4

Questão	categoria do sistema	G1	G2
2.4.	" mães que acham que o jogar / brincar é importante"	100%	90%
2.4.1. (razões)	- por uma razão de <i>proximidade física</i>	30%	10%
	- para o <i>desenvolvimento cognitivo</i>	80%	50%
	- para o desenvolvimento <i>afectivo / emocional</i>	40%	40%
	- para desenvolver a <i>comunicação e linguagem</i>	40%	10%
	- NÃO SABE	0%	10%

Relativamente à questão 3.1. “*Acha que o jogar/brincar pode ser importante para o desenvolvimento/crescimento do seu filho?*” todas as mães da amostra responderam afirmativamente, à exceção de uma mãe do G2 que respondeu pela negativa (ver quadro 5). No que respeita à questão 3.1.1. “*Como?*”, relativa às finalidades do jogo para o desenvolvimento, obtivemos os dados que constam do Quadro 5, relativos a 90% das mães do G1 e 70% das mães do G2: o “*desenvolvimento em geral*” (“crescer”) foi apenas referido pelas mães do G2 (29%); apenas as mães do G1 (11%) se referiram a aspectos do “*desenvolvimento motor*” (“motricidade”/“lateralização”); uma grande parte destas mães do

G1 (56%) referiram aspectos do “*desenvolvimento cognitivo*” (“pensar”/“atenção”) em comparação com 14% das do G2; 43% das mães do G2 e 22% das do G1 referiram aspectos do desenvolvimento “*emocional*” (“divertir”/“ficar contente”); por fim, o “*desenvolvimento social*” (“incutir regras”) foi assinalado uma percentagem aproximada de mães do G1 e G2, respectivamente 11% e 14%.

No que respeita à questão 3.1.2. “*De que forma?*”, relativa às actividades de jogo - definidas operacionalmente no anexo 16 -, obtivemos os seguintes dados de 90% das mães do G1 e de 80% das do G2: 11% das mães do G1 referiram o *jogo de actividade física*; o *jogo de contacto físico* foi referido por 38% das do G2, em comparação com 11% das mães do G1; o jogo de *construção* foi referido numa percentagem aproximada de mães do G1(33%) e do G2(38%), o que aconteceu também com o jogo de *conversação*, embora com frequências inferiores (G1=11% /G2=13%); os jogos de *identificação*, de *imitação* e o jogo *simbólico* foram apenas referidos pelas mães do G1 - respectivamente, nas percentagens de 33%, 11% e 22%.

No que respeita à questão 3.1.3. “*Porquê (que acha importante para o desenvolvimento do seu filho)?*” - que pretendia analisar de forma mais específica essas razões - recorremos às funções do jogo como facilitadoras de domínios específicos do desenvolvimento, propostas por Uzgiris e Raeff (1995) para analisar de forma mais precisa e fundamentada os registos fornecidos pelas mães. Neste sentido, constatamos que a função *socializadora* do jogo foi apenas referida pelas mães do G1(20%); a função *facilitadora do desenvolvimento cognitivo* foi mais uma vez referida por grande parte das mães do G1 (70%), em comparação com 20% das mães do G2; em contrapartida, a função *reparadora/reintegradora do desenvolvimento afectivo e emocional* foi referida por uma percentagem ligeiramente superior por parte das mães do G2 (40%) relativamente ao G1 (30%); por fim, a *função facilitadora do desenvolvimento da linguagem* foi apenas referida por uma das mães do G2 (10%).

QUADRO 5

Questão	categoria do sistema	G1	G2
3.1.	" mães que acham que o jogar / brincar é importante para o crescimento/desenvolvimento do seu filho":	100%	90%
3.1.1. finalidades do jogo para o desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver <i>em geral</i> ("crescer")</li> <li>- desenvolvimento <i>motor</i> ("motricidade/ lateralização")</li> <li>- desenvolvimento <i>cognitivo</i> ("atenção"/pensar")</li> <li>- desenvolvimento <i>social</i> ("incutir regras")</li> <li>- desenvolvimento <i>emocional</i> ("divertir/ ficar contente")</li> </ul>	0% 11% 56% 11% 22%	29% 0% 14% 14% 43%
3.1.2. actividades de jogo	" acções referidas pelas mães":	90%	80%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jogo <i>físico</i></li> <li>- jogo <i>de contacto físico</i></li> <li>- jogo <i>de coordenação motora</i></li> <li>- jogo <i>de construção</i></li> <li>- jogo <i>de identificação</i></li> <li>- jogo <i>de conversação</i></li> <li>- jogo <i>de imitação</i></li> <li>- jogo <i>simbólico</i></li> </ul>	11% 11% 0% 33% 33% 11% 11% 22%	0% 38% 0% 38% 0% 13% 0% 0%
3.1.3. motivos	" funções do jogo"		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>socializadora</i></li> <li>- facilitadora do <i>desenvolvimento cognitivo</i></li> <li>- reintegradora do desenvolvimento <i>emocional</i></li> <li>- facilitadora do desenvolvimento <i>da linguagem</i></li> </ul>	20% 70% 30% 0%	0% 20% 40% 10%

A partir dos resultados que temos vindo a apresentar, verificamos uma valorização significativa por parte das mães do G1 pelo desenvolvimento no domínio *cognitivo*, quando comparadas com as mães do G2 - tanto nos motivos pelos quais acham importante "brincar/jogar" com uma criança em geral (2.4.1.), como nas finalidades do jogo para o desenvolvimento do seu filho (3.1.1.), como até na análise que foi feita sobre as funções que atribuíam ao jogo como promotor do desenvolvimento (3.1.3.).

Verificamos que se as mães do G2 não valorizaram a *comunicação e linguagem* no jogo como componente importante para o desenvolvimento do seu filho na questão 3.1.1.<sup>39</sup>, em

<sup>39</sup> É de salientar o facto de na questão 2.4.1., relativa aos *motivos pelos quais pode ser importante jogar com uma criança*, apenas essa mãe do G2 ter valorizado este domínio do desenvolvimento, em comparação com 40% das mães do G1.

contrapartida, na questão 3.1.3., este aspecto foi referido por uma dessas mães, traduzindo, provavelmente uma preocupação com o atraso no desenvolvimento da linguagem que esta criança apresenta e que ela constata quando a compara com outras crianças da mesma idade cronológica.

Por outro lado, salientamos uma maior tendência por parte das mães do G2 a valorizar o jogo na sua função reintegradora/reparadora do desenvolvimento *emocional*, quando comparadas com as mães do G1. A referida tendência é evidenciada em particular nas questões 3.1.1. e 3.1.3., nomeadamente através das expressões relativas ao “divertir-se”, “ficar alegre/contente”, ao “apêgo” aos pais, ao “sentirem-se acarinhadas” por estes, bem como ao “exteriorizar de pensamentos e medos” através do jogo.

Relativamente à questão 4.1. “*Como é que normalmente brinca com o seu filho?*” obtivemos os seguintes dados, dos quais destacamos alguns no quadro 7: 20% das mães do G2 afirmaram “*não ter tempo para brincar com o seu filho*” e 20% das mães do G1 referiram “*não ter tanta disponibilidade quanto a que deveriam ter*”. Quanto às mães que afirmaram brincar com os filhos durante a semana, referiram sobretudo que estes momentos acontecem aquando da “*satisfação das necessidades básicas*” (“dar as refeições”/“dar banho”), numa percentagem de 50% das mães do G2 para 20% das do G1. Para além destes momentos, apenas as mães do G1 afirmaram brincar com os filhos “*antes/depois do jantar*” (40%), embora esses momentos pudessem também “*depende da sua disponibilidade*” (20%). As oportunidades de brincar “*ao fim de semana*” foram referidas por igual percentagem de mães do G1 e do G2 (20%).

Para analisar na questão 4.1.1 o que do discurso das mães se referia especificamente ao “*como*” a interacção acontece referenciamo-nos aos “papéis assumidos pelas mães no jogo”, propostos teoricamente por Uzgiris e Raeff (1995) e utilizados também por Doctoroff (1996) - ver quadro 6. Nesta base, constatamos os seguintes resultados: o papel assumido pelas mães que foi mais referido nos registos do G1 foi o de “*facilitador*” (60%), tendo-se seguido o de “*parceiro*” (50%) - não tendo sido detectadas afirmações destas mães enquadráveis no papel de “*espectador*”. No que se refere ao G2, detectamos, ainda que com menor incidência, igual percentagem de afirmações enquadráveis num papel de

“espectador” e de “facilitador” - tendo, por outro lado, apenas sido detectado numa mãe (10%) a respostas correspondentes ao papel de “parceiro”.

QUADRO 6

Questão	categoria do sistema	G1	G2
4.1.1.	"papéis assumidos pelas mães durante o jogo":		
	- <i>espectador</i>	0%	30%
	- <i>facilitador</i>	60%	30%
	- <i>parceiro</i>	50%	10%

Relativamente à questão 4.2. “*Há um sítio predilecto para brincar com o seu filho?/ Escolhe um lugar para brincar com o seu filho?*” obtivemos os resultados que a seguir apresentamos em relação aos quais não são evidenciadas diferenças consideráveis entre os dois grupos. Constatamos que 30% das mães do G1 afirmaram “*não ter sítio predilecto*” para brincar com o filho, para 20% das mães do G2. Por outro lado, 50% das mães do G1 para 60% das mães do G2 afirmaram ter os seguintes “*sítios predilectos*” para a referida interacção: igual percentagem destas mães do G1 e do G2 escolheram predominantemente a “*sala comum da casa*” (27%), tendo-se-lhe seguido o “*quarto de dormir da criança*” e a “*sala ou quarto*” com igual incidência (9%); apenas no G2, foi escolhido o “*exterior*” nesta última incidência.

Relativamente à questão 4.3. “*Quem mais participa nessas brincadeiras com o seu filho?*” obtivemos os resultados que a seguir apresentamos. Nos casos em que foi escolhido um “*protagonista mais habitual*” desta interacção, detectamos que a mãe era a mais referida no G1 (em 50% dos casos, para 33% do G2) e que o pai era o mais referido no G2 (em 50% dos casos, para 33% do G1); os irmãos eram ainda referidos nesta condição apenas no G2 (17%). Nos casos em que foram escolhidas várias “*pessoas do agregado familiar*” algumas mães acrescentaram, para além dos já referidos, também os avós, em igual percentagem no G1 e no G2 (20%). Nos casos em que foram referidas pessoas “*fora do agregado familiar*”, no G1 foram considerados como “*amigos*” (40%) e no G2 foram considerados como “*vizinhos*” (10%).

A partir destes resultados salientamos esta última referência diferencial relativa a outros parceiros de interacção: “*amigos*”, no G1, e, “*vizinhos*”, no G2. Esta referência parece-nos

importante, uma vez que ela pode traduzir a capacidade, ou a possibilidade de selecção e iniciativa na escolha por parte dos pais do G1 dos pares de brincadeiras para o filho, revelando-se esta com menor tendência a tomar o carácter aleatório de que se reveste a vizinhança. Por outro lado, os pais do G2 recorrem à rede de vizinhança neste processo de socialização, o que também pode estar associado à falta de recursos de que dispõem para os motivar para o processo de selecção que vimos a referir.

Relativamente à questão 5.1. “*Há alguma altura em que lhe apetece brincar com o seu filho?*” obtivemos os resultados que a seguir apresentamos no quadro 7 - retomando alguns dados da questão 4.1. em relação à qual as mães ao referir-se aos conteúdos das brincadeiras já focaram aspectos relativos ao tempo. Desta forma, na questão 5.1. apenas uma mãe do G2 (10%) afirmou que “*nunca lhe apetece*” brincar com os filhos. Das mães que responderam afirmativamente a esta questão (G1=100%;G2=90%) obtivemos os seguintes resultados: a maior percentagem recaiu sobre a altura do “*fim de semana*” (G1=30%;G2=44%); seguiu-se a de “*antes/depois de jantar*” (G1=30%;G2=22%); 40% das mães do G1 referiram que esta “*dependia da disposição*”; no G2 três diferentes mães referiram apetece-lhe mais brincar, respectivamente, “*ao adormecer*”, “*ao acordar*”, e, “*quando está a trabalhar*”.

Relativamente à questão 5.2. “*Costuma ter tempo para brincar com o seu filho?*” obtivemos os seguintes resultados: 70% das mães do G1 afirmaram “*ter tempo e brincar*”, em comparação com 20% das mães do G2; igual percentagem das mães do G1 e do G2 (30%) afirmaram “*não ter o tempo que gostariam de ter*”; constata-se que é apenas no G2 que as mães afirmam “*ter tempo, mas não brincar*” (20%) e “*não ter tempo*” (10%).

Relativamente à questão 5.3. “*Em média quanto tempo lhe dedica?*” obtivemos os seguintes resultados: 90% das mães do G1 e 60% do G2 referiram os períodos de tempo que dedicam para brincar durante os “*dias de semana*”; 50% das mães do G1 e 40% das do G2 referiram os períodos de tempo que lhe dedicam ao “*fim de semana*”; no G2, 10% das mães referiram que não lhe dedica esse tempo “*porque não tem tempo*”, e, 20% referiram a mesma posição “*porque não estão disponíveis*”.

QUADRO 7

Questão	categoria do sistema	G1	G2
4.1. como brinca:	"satisfação das necessidades básicas"	20%	50%
	"não ter a disponibilidade que deveria ter"	20%	0%
quando brinca:	- antes/depois de jantar	40%	0%
	- depende da disponibilidade	20%	0%
	- no banho	20%	10%
	" não ter tempo para brincar com o seu filho"	0%	20%
5.1. quando lhe apetece brincar:	"depende da disposição de um e/ou do outro"	100%	90%
	"antes/depois de jantar"	40%	0%
	"ao acordar"	30%	22%
	"ao adormecer"	0%	11%
	"quando estou a trabalhar"	0%	11%
	"ao fim de semana"	0%	11%
5.2. se tem tempo para brincar com o seu filho:	"tem tempo e brinca"	30%	20%
	"não tem o tempo que gostaria de ter para brincar"	70%	30%
	"tem tempo, mas não brinca"	0%	20%
	"não tem tempo"	0%	10%
5.3. em média quanto tempo lhe dedica	"tempos referidos durante o dia (da semana)"	90%	60%
	"tempos referidos durante o fim-de-semana"	50%	40%
	"não dedica porque não está disponível"	0%	20%
	"não dedica porque não tem tempo"	0%	10%

De uma forma geral podemos verificar a tendência à falta de tempo para a interacção das mães do grupo de estatuto socio-económico baixo se queixam de ter, em particular durante a semana; ainda que com menor incidência são detectadas situações de total falta de tempo e, em especial, a falta de disponibilidade. Segundo alguns autores ( Farran, 1993) este facto está relacionado, com reacções às já referidas condições stressantes de vida que, por sua vez, afectam o tempo, bem como, a energia que as mães pobres podem disponibilizar para a prestação de cuidados aos seus filhos - o que, por sua vez, afecta a qualidade e adequação para o desenvolvimento das suas interacções que aqui se encontraram como primeiro alvo de análise - ver a Fase VI do 1º Momento desta 2ª Parte do presente trabalho .



Relativamente à questão 6.1. “*Costuma geralmente dar brinquedos ao seu filho ou apenas numa data particular?*” obtivemos os seguintes resultados: 80% das mães do G1 referiram dar “*quando lhes apetece*”, em comparação com 30% das do G2; 60% das mães do G1 referiram que apenas lhes davam e/ou que também lhes davam “*numa data particular*”, em comparação com 10% das mães do G2; neste último grupo, 30% das mães referiram dar brinquedos aos filhos “*quando têm possibilidades*”, 30% destas mães afirmaram “*não costumar*” fazê-lo, e, 20% referiram “*preferir dar outras coisas (roupas, etc.)*”.

Relativamente à questão 6.2. “*Que outras pessoas ou instituições lhe costumam dar brinquedos?*” vamos enumerar estas pessoas referidas pelas mães, sempre com percentagens mais altas para o G1, excepto no que se refere às instituições: os *avós* (G1=100%;G2=60%); os *tios* (G1=70%;G2=50%); os *padrinhos* (G1=30%;G2=10%); os *amigos* (G1=30%;G2=20%); os *primos* (G1=10%;G2=0%); o *jardim de infância* (G1=40%;G2=70%); por fim, *instituições em que os pais trabalham* (G1=G2=20%).

A partir dos resultados verificamos diferenças entre os dois grupos de mães em relação à aquisição do brinquedo para o filho: no G1 continua a prevalecer o factor da disponibilidade da mãe, da oferta da rede familiar e de amigos; em contrapartida, no G2, salientam-se as condicionantes económicas para os adquirir, ou então, a sua aquisição é substituída por outros objectos que estas mães consideram de primeira necessidade (por exemplo, roupas), sendo a oferta do brinquedo atribuída às instituições que lhes prestam cuidados (jardins de infância ou locais de emprego) e circunscrita a uma altura do ano, pela época do Natal.

Relativamente à questão 6.3. “*qual foi o último brinquedo que comprou/deu ao seu filho?*” obtivemos os seguintes resultados: 40% das mães do G1 referiram brinquedos para *jogo simbólico* <sup>40</sup>, em comparação com 10% das mães do G2; 30% das mães do G1 referiu brinquedos para *jogos de coordenação motora fina* <sup>41</sup>, em comparação com 10% das mães do G2; 20% das mães do G1 referiram brinquedos para *jogos de construção* <sup>42</sup>, em

<sup>40</sup> Habitualmente “bonecas”;

<sup>41</sup> Habitualmente “marcadores”;

<sup>42</sup> Habitualmente “legos” ou “puzzles”;



comparação com 10% das mães do G2; apenas as mães do G1 (30%) referiram brinquedos para *jogos de identificação*<sup>43</sup>; finalmente, apenas as mães do G2 (50%) referiram brinquedos para *jogos de actividade física*<sup>44</sup>.

Relativamente à questão 6.4. “*Qual(ais) o(s) brinquedo(s) que gostaria de oferecer ao seu filho?*” obtivemos os resultados que a seguir apresentamos. 20% das mães do G1 e 10% das do G2 não referiram um brinquedo concreto. Das mães que referiram quais os brinquedos que gostariam de oferecer aos seus filhos, obtivemos os seguintes dados: uma grande parte das mães do G2 (78%) referiram brinquedos para *jogos de actividade física*, em comparação com 25% das do G1; 22% das mães do G2 e 13% das do G1 referiram brinquedos que possibilitam o *jogo simbólico*, apenas as mães do G1 referiram brinquedos para *jogos de coordenação motora fina* (25%), de *contacto físico* (13%), de *construção* (13%) e de *identificação* (13%).

Relativamente à questão 6.5. “*por que é que gostaria de oferecer?*” os brinquedos que acabamos de analisar, as mães referiram as seguintes razões: no G1, 40% das mães afirmaram dar “*porque elas gostavam*”, 20% “*porque é adequado para o seu desenvolvimento*”, ou, “*porque a criança manifestou vontade de ter*”; no G2, 40% das mães afirmaram dar “*porque os amigos/primos também têm*”, e, 10% referiram dar “*porque o acalma*” ou “*porque eu nunca tive e desejei ter*”.<sup>45</sup>

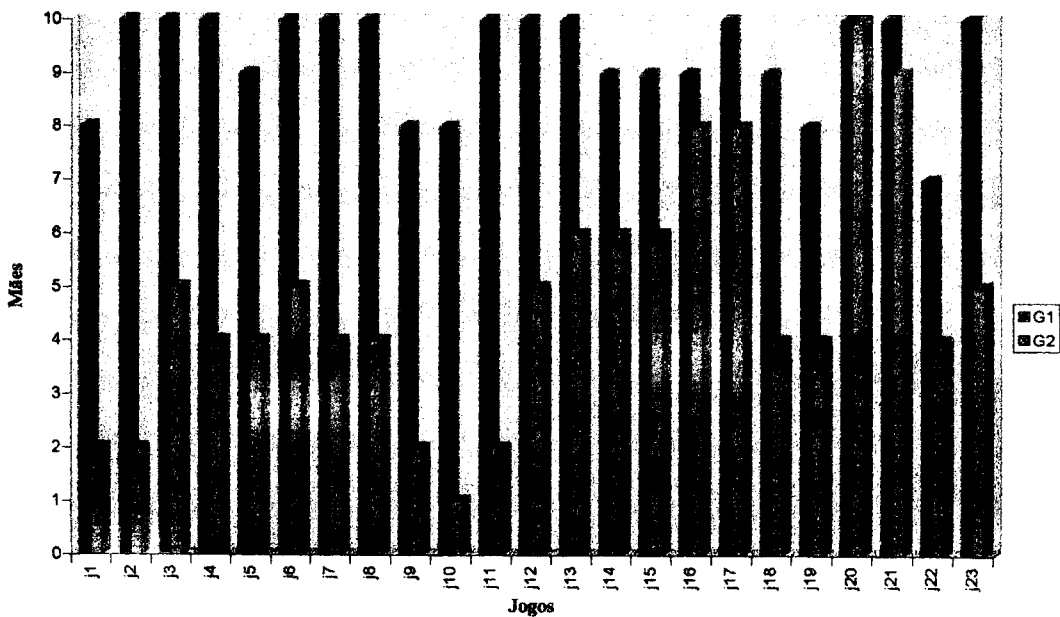
Relativamente à questão 6.6.1. “*a partir desta lista de brinquedos indique por favor aqueles que tem neste momento em casa.*”, os resultados obtidos são apresentados através do seguinte gráfico - construído com base na Lista de Verificação de Jogos e Brinquedos existentes em casa, que figura no Anexo 13.

<sup>43</sup> Habitualmente “livros de imagens” ou “livros de histórias”;

<sup>44</sup> Habitualmente “bicicleta”, “triciclo”, bola;

<sup>45</sup> A análise destes resultados irá ser remetida para o ponto de Síntese, no qual teremos a oportunidade de os comparar com outros provenientes de questões que se dirigem aos “tipos de jogos”, permitindo assim uma síntese deste aspecto, tendo em conta os dois grupos em estudo.

GRÁFICO RELATIVO AOS JOGOS/BRINQUEDOS EXISTENTES EM CASA DE CADA CRIANÇA



De uma forma geral verificamos a partir deste gráfico diferenças evidentes entre o G1 e o G2 que vão no sentido de um número consideravelmente mais elevado de brinquedos observados nas casas do grupo de estatuto socio-económico alto da nossa amostra, quando comparado com aquele que pôde ser observado nas casas do grupo de estatuto socio-económico baixo da referida amostra. Estas diferenças entre os dois grupos consideradas superiores a 50% recaem sobre os seguintes brinquedos: atingem valores máximos no caso dos “livros ( de páginas duras/finas/de pano )” e dos “jogos de encaixe” - correspondentes a uma diferença entre o G1 e o G2 de 80% -; seguem-se as diferenças no caso das “argolas para enfiar num cone central por ordem de cor e tamanho” - correspondentes a uma diferença entre o G1 e o G2 de 70% -; por fim, salientamos as diferenças para o caso dos “livros de imagens”, os “acessórios para jogos de “faz-de-conta”, bem como, os “puzzles” - correspondentes a uma diferença entre o G1 e o G2 de 60%.

Relativamente aos jogos/brinquedos em relação aos quais não se detectaram diferenças entre os dois grupos - ou estas foram pouco significativas, ou seja, iguais ou inferiores a 10% - podemos referir os “bonecos de peluche”, a “bola”, ou até mesmo, a “boneca”. Estes são de facto brinquedos mais acessíveis, embora nos questionemos em relação à possibilidade que encerram na promoção do desenvolvimento, em particular no quadro do padrão interactivo que temos vindo a descrever relativamente ao G2, ou seja, a menor

qualidade e adequação para o desenvolvimento deste, a partir da observação da interacção feita pela P/CIS, no 1º Momento desta 2ª Parte do presente trabalho.

Analisamos apenas os resultados relativos a esta questão 6.6.1., uma vez que as questões seguintes relativas à utilização dos jogos existentes em casa para a interacção das mães com as crianças (6.6.2.), bem como a questão relativa ao grau de importância que lhes era atribuído por estas (6.6.3.) nos pareceram respondidas por efeito de desejabilidade social <sup>46</sup>, afectando deste modo a objectividade dos resultados.

Finalmente, pretendemos salientar o facto de na consideração dos resultados decorrentes dos dois momentos do procedimento que tem vindo a ser descrito neste estudo, termos de ter em conta dois aspectos relativamente aos quais estes necessitam quanto a nós de ser relativizados. Por um lado, a dimensão da amostra, composta por um baixo número de elementos (20 díades), permite-nos considerar estes dados ao nível de um estudo exploratório, não sendo nosso propósito um qualquer nível de generalização dos resultados a que chegamos, mas apenas saber como funcionam estes dois grupos assim contrastados - tendo em conta os seus critérios diferenciadores, para o estudo dos objectivos inicialmente planificados. Por outro lado, a consideração dos resultados deve também ter em conta o facto da entrevista ter sido realizada às mães, pela mesma pessoa que três meses antes lhes tinha apresentado o objectivo geral do estudo de interacção mãe-criança e as tinha convidado a brincar com o seu filho numa sessão de observação para esse efeito. Deste modo, podemos admitir que alguns dos resultados provenientes das respostas das mães às questões que temos vindo a analisar possam ter sido afectados pelo referido efeito de desejabilidade social - a ser, tanto quanto possível, controlado em futuros estudos nesta área.

---

<sup>46</sup> "Factor de erro" que é definido por alguns autores como a forma de resposta que é dada predominantemente de acordo com as imagens e percepções que temos das pessoas que nos questionam (Almeida, 1993).

#### 4.1. Síntese dos resultados

De uma forma geral, verificamos que grande parte das mães do grupo de estudo socio-económico(ESE) alto e do grupo de ESE baixo refere estabelecer interacções em situação de jogo com os seus filhos e considera-as importantes para o seu desenvolvimento. Nesta fase do processo de análise de conteúdo pensamos poder sintetizar as diferenças específicas entre estes dois grupos tendo em conta os seguintes aspectos: o contexto espaço-temporal em que as interacções ocorrem, o tipo de interacções em situações de jogo, assim como as ideias das mães sobre os aspectos do desenvolvimento relacionados com estas interacções.

No que respeita à caracterização do contexto espaço-temporal no qual estas interacções ocorrem, consideramos, em síntese, os principais componentes do referido processo. Destacamos “**quando**” ocorre o processo interactivo, considerando neste caso as seguintes circunstâncias: “no banho”, “antes” e “depois do jantar”, e, ainda, “dependendo da disponibilidade da mãe” - mais incidentes no grupo de ESE **alto**; “ao acordar”, “ao adormecer” e “ao fim de semana” - mais incidentes no grupo de ESE **baixo**, onde há manifestamente menos tempo para a interacção diádica em situação de jogo. Destacamos “**onde**” ocorre o processo interactivo, considerando os seguintes cenários: nos contextos *interiores* à casa (sala, quarto, cozinha, casa de banho) não se detectaram diferenças a salientar entre os dois grupos; nos contextos *exteriores* à casa (vizinhança, parque/quinta, praia, esplanada de café) estas diferenças já se fizeram sentir, parecendo-nos que a intencionalidade na selecção do espaço exterior é mais elevada e, daí, mais diversificada no grupo no grupo de ESE **alto** - o que pode traduzir a qualidade dos recursos disponíveis para o efeito neste grupo, quando comparados com os do grupo de ESE baixo.

No que respeita às características do processo em si próprio, consideramos os seguintes aspectos da interacção em situação de jogo. Destacamos “**como**” ocorre o processo interactivo, tendo em conta tanto o *tipo de jogo*, como o *modo de jogar*. No que respeita ao tipo de jogo (ver quadro 8), consideramos o jogo de *actividade física*, com tendência a ser mais referido por mães do grupo de ESE **baixo**; os jogos de *identificação* e de *imitação* apenas referidos por mães do grupo de ESE **alto**; o jogo *simbólico*, jogo de *construção* e o

jogo de *coordenação motora fina*, referidos pelos dois grupos de mães, ainda que com percentagens mais elevadas para as do de ESE **alto**.

QUADRO 8

QUESTÃO	2.3.		3.1.2.		6.3.		6.4.	
	"como brinca"		"import.ª do jogo para o desenvolvimento (actividades)"		"último brinquedo comprado"		"brinquedo que desejava comprar"	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
j. de contacto físico	11%	11%	11%	38%	0%	0%	13%	78%
j. de actividade física	0%	0%	11%	0%	0%	50%	25%	78%
j. de coordenação motora fina	5%	0%	0%	0%	30%	10%	25%	0%
j. de construção	21%	11%	33%	38%	20%	10%	13%	0%
j. de identificação	11%	0%	33%	0%	30%	0%	13%	0%
j. de conversação	5%	5%	11%	13%	0%	0%	0%	0%
j. de imitação	5%	0%	11%	0%	0%	0%	0%	0%
j. simbólico	11%	0%	22%	0%	40%	20%	13%	22%

No que respeita ao modo de jogar com crianças deste idade cronológica, consideramos que nestes tipos de jogos que acabamos de caracterizar diferencialmente pelos dois grupos, as mães têm tendência a assumir também papéis que duma maneira geral se diferenciam<sup>47</sup>. Por seu lado, as mães do grupo de ESE **alto** apresentam tendência a assumir predominantemente papéis de *facilitador* da brincadeira, envolvendo-se em algumas circunstâncias nestas como

<sup>47</sup> Para uma leitura mais circunstanciada pode rever os dados apresentados graficamente a partir do quadro 6.

*parceiros* dos filhos. Em contrapartida, se encontramos nas mães do grupo de ESE **baixo** algumas posturas de facilitação do jogo dos filhos, podemos verificar uma igual incidência destas em posições de *espectador*, não participando deste jogo com os filhos e no qual se posicionam numa postura de “tomar conta”.- recorrendo os filhos por sua vez a interações com irmãos ou com vizinhos.

Estas posições parecem-nos poder estar relacionadas com a importância diferencial que as mães destes dois grupos atribuem ao jogo no desenvolvimento da criança, ao longo das questões que lhes foram colocadas durante a entrevista - indicada graficamente a partir do seguinte quadro.

QUADRO 9

QUESTÃO	2.4.1.		3.1.1.		3.1.3.	
	" motivos por que acha importante"		"finalidade do jogo para o desenvolvimento"		"funções do jogo"	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Importância do jogo para o desenvolvimento						
D. Cognitivo	80%	50%	56%	14%	70%	20%
D. da Linguagem e da Comunicação	40%	10%	0%	0%	0%	10%
D. Emocional	40%	40%	0%	0%	30%	40%
D. Social	0%	0%	11%	14%	20%	0%
D. Motor	0%	0%	11%	0%	0%	0%
D. em geral ("crescer")	0%	0%	0%	29%	0%	0%

Desta forma, podemos salientar o destaque que as mães do grupos de ESE **alto** confere à importância do jogo para o desenvolvimento *cognitivo* (“aprender”/”pensar”/”atenção”), seguindo-se a esta a valorização a do desenvolvimento da *comunicação e linguagem* e do desenvolvimento *emocional* (“divertir”/ ”dar prazer”), focando ainda a importância do jogo para o desenvolvimento *motor* (“motricidade”/ “lateralização” ). Em contrapartida, as mães

do grupo de ESE **baixo** conferem ao jogo uma relevância no desenvolvimento *emocional* dos filhos, valorizando também a importância do jogo para o desenvolvimento *em geral* (“crescer”), assim como para o desenvolvimento *social* (“incutir regras”).

Pensamos pois serem estes os dados mais pertinentes que conduzirão à discussão e interpretação dos resultados obtidos e que permitam avaliar a consecussão dos objectivos que inicialmente nos propúnhamos atingir.

### **3º MOMENTO: *Discussão e Interpretação dos Resultados***



O presente trabalho constituiu um **estudo exploratório** na área da intervenção precoce, pretendendo abordar as características específicas do processo de interacção mãe-criança, em situação de jogo, em dois grupos contrastados quanto ao estatuto socio-económico (ESE) e sua influência diferencial no desenvolvimento. Na sequência da realização deste estudo comparativo pensamos poder avançar algumas conclusões, quer ao nível da análise de aspectos diferenciais do referido processo de interacção mãe-criança e sua relação com a características do desenvolvimento da criança, quer ao nível das ideias das mães sobre este processo nos dois referidos grupos da amostra <sup>48</sup>.

Deste modo, na sequência da investigação efectuada, pudemos chegar aos resultados que a seguir pretendemos discutir e interpretar.

Acerca da **Observação da Interacção** mãe-criança com o objectivo de avaliar as *diferenças individuais nos padrões de interacção mãe-criança em situação de jogo*, os dados obtidos através da escala de avaliação "Parent / Caregiver Involvement Scale" (P/CIS) de Farran, Kasari, Comfort e Jay (1986), foram analisados qualitativa e quantitativamente. Neste estudo comparativo pudemos evidenciar os dados que a seguir se apresentam.

Por um lado, a existência de diferenças nos padrões de interacção entre os dois grupos assim contrastados quanto ao ESE, evidenciando valores significativamente mais baixos nas dimensões de "**qualidade**" e de "**adequação**" dos comportamentos observados nas díades do grupo de ESE baixo, quando comparadas com os das díades do grupo de ESE alto. Estes dados são concordantes com outros encontrados recentemente por Farran (1993), tendo a autora da escala interpretado o sentido desta diferença por referência ao **menor tempo e energia** que as mães de ESE baixo dispõem para a prestação de cuidados aos filhos, de entre os quais a interacção é considerada um processo fundamental. Perante os dados encontrados pudemos constatar, tal como a referida autora, que nestas condições,

<sup>48</sup> A saber, um grupo de díades provenientes de ESE alto e um grupo de díades provenientes de um ESE baixo, de acordo com os critérios apresentados no ponto 2. Composição e Caracterização da Amostra, da 2ª Parte deste trabalho.

estes factores actuariam principalmente ao nível das dimensões da “**Qualidade**” da interacção e da “**Adequação**” dessa interacção, não se fazendo sentir de forma tão evidente sobre uma dimensão mais *neutra* da escala como é a da “**Quantidade**” (Farran et. al., 1986). Seria de interesse comprovar estes factos em investigações futuras com carácter longitudinal e com grupos mais alargados.

Por outro lado, pensamos poder evidenciar a partir desta análise, a existência de uma **maior variabilidade ao nível dos padrões de interacção** do grupo de ESE baixo, o que vem de encontro aos resultados obtidos a partir dos estudos de validação da escala pelos autores (Farran et.al.,1984) aquando da sua aplicação a dois tipos de amostras - amostras de díades com crianças em risco ambiental e amostras de díades com crianças em risco biológico e com deficiência. Como vimos, nesta aplicação os autores salientaram a maior variabilidade nos padrões de interacção das amostras de risco ambiental, com condições mais baixas de ESE. Com base nos resultados por nós encontrados nestes dois grupos contrastados, bem como nos dados que são evidenciados por outros estudos de carácter longitudinal e envolvendo amostras significativamente mais *alargadas*, levam-nos a colocar a hipótese de **padrões de interacção menos predizíveis** em díades cujas condições de ESE as colocam em situação de desvantagem - como é o caso das do nosso grupo de ESE baixo (Farran et.al., op.cit.; Farran, 1993); caso este que não se verifica em díades de ESE alto, nas quais os padrões de interacção encontrados apresentam características mais homogéneas.

A partir da aplicação da escala P/CIS foi ainda possível planificar aperfeiçoamentos desta **Versão Portuguesa da Escala P/CIS**, tendo por base, por exemplo, os critérios de congruência elaborados pelos quatro observadores envolvidos neste trabalho e que foram essenciais na operacionalização dos conteúdos dos ítems da escala - critérios esses que consideramos úteis para futuras aplicações deste instrumento. No âmbito deste processo ,e após a apresentação e discussão do presente trabalho de aplicação, uma das autoras da escala, Professora Dale Farran, consentiu na utilização pública da escala, por intermédio da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (F.P.C.E.-U.P.) - aquando da sua visita a Portugal para Módulo de Formação no âmbito do presente curso de Mestrado.

Considerando a **Avaliação do Nível de Desenvolvimento** de cada criança da amostra, que tinha por objectivo investigar a existência de *diferenças intragrupais e intergrupais* no que respeita a esta variável, pudemos encontrar os dados que a seguir se apresentam. Por um lado, não se verificaram diferenças intragrupais significativas em relação a esta variável em cada um dos grupos. Em contrapartida, encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, contrastados quanto ao ESE, no que respeita ao Nível Desenvolvidor das crianças, no sentido das crianças do grupo de ESE baixo apresentarem QD significativamente mais baixos, quando comparadas com as do grupo de ESE alto.

Em seguida, pretendemos comparar *os Padrões de Interação* das díades estudadas com o *Nível de Desenvolvimento* atingido pelas respectivas crianças, na perspectiva de procurar possíveis relações. Deste modo, um número considerável de díades de ESE baixo (40%), cujas crianças apresentaram QD abaixo do valor médio da amostra, obtiveram cotações a nível da sua interação no intervalo mínimo da escala de avaliação P/CIS<sup>49</sup>, para as três dimensões avaliadas pela mesma - “quantidade”, “qualidade” e “adequação”. Pensamos que estes dados, apesar de possuírem um carácter exploratório, encorajam uma análise no sentido de clarificar a complexa relação entre o padrão de interação da díade e o nível de desenvolvimento atingido pela respectiva criança (Farran e Darvill, 1993), necessitando para tal de ser replicada para estudos com características mais amplas, tanto ao nível das dimensões da amostra, como ao nível dos momentos da sua avaliação no tempo.

Com base nos dados decorrentes da **análise comparativa**, de carácter qualitativo, sobre as *Ideias* das mães de cada grupo da amostra no que respeita à referida interação, e considerando a situação específica do “*jogar*” / “*brincar*” - ideias essas, recolhidas a partir da entrevista realizada às mães nas suas casas - pensamos poder evidenciar os dados que a seguir se apresentam. De uma forma geral, pensamos ter verificado que a valorização da autonomia dos filhos, dando uma importância especial à influência do domínio cognitivo neste processo, por parte das mães do grupo de ESE alto se relaciona com a realização de

<sup>49</sup> Correspondentes aos valores médios entre 1 e 3.

jogos mais elaborados<sup>50</sup> com os filhos. Em contrapartida, no grupo das mães de ESE baixo além destas não se referirem tanto a este tipo de jogos como importantes, confirmam-se referências à falta de tempo e dificuldades na mobilização de energia para interagir com os filhos (Farran, 1993). As referências das mães de ESE alto parecem evidenciar uma intenção de participar de forma mais activa nestes tipos de interacções, ao assumir papéis de facilitação e modelagem de competências de resolução dos problemas, através do processo de adaptações progressivas por parte do adulto possibilitando-lhe o “*lançar de andaimes*” à criança (Wood, Bruner e Ross, 1976), tendo para isso que se situar na sua *Zona de Desenvolvimento Próximo* (Vygotsky, 1978). Este fenómeno, tendencialmente mais evidente nas ideias das mães de ESE alto, parece pois poder estar associado a uma maior qualidade dos comportamentos de interacção verificada nestas mães e da sua adequação ao desenvolvimento dos filhos. Este padrão interactivo pode ter contribuído para o facto de termos encontrado no grupo de ESE alto crianças mais estimuladas, que atingiram níveis significativamente mais elevados na avaliação formal de desenvolvimento, quando comparadas com as crianças do grupo de ESE baixo.

De acordo com os resultados gerais obtidos, pensamos ser pertinente defender a necessidade de implementação de programas destinados a mães de ESE baixo que ao centrar-se no processo de interacção mãe-criança, actuem sobre os seus efeitos nos factores em estudo - bem como sobre o processo de acúmulo dos mesmos (Bairrão, 1977; Bairrão, 1994). Em nosso entender, tais projectos deverão envolver estratégias, no âmbito da formação de mães (Sameroff e Fiese, 1990), com vista a minorar os efeitos dos referidos factores, no sentido de contribuir para a modificação de aspectos dos padrões interactivos que se apresentam como menos adequados na promoção do desenvolvimento das crianças. Caso nenhuma modificação seja implementada, estas crianças nestas condições poderão continuar a ser consideradas em risco ambiental (Bairrão, 1994).

De acordo com este propósito, não podemos também esquecer o aspecto da “*relatividade cultural*” que este processo encerra (Laosa, 1981; Slaughter, 1983; Farran e Darvill, 1993). Este fenómeno, bem como as suas características e efeitos específicos que salientamos ao

<sup>50</sup> Tais como os jogos de identificação, de imitação, de construção e de coordenação motora fina.

nível teórico citando os referidos autores, alerta-nos para a importância de introduzir como “formadores” desses programas parceiros que pertençam ao mesmo grupo socio-cultural dos pais/mães a que se destinam os projectos de intervenção. Estes elementos, devidamente formados, nomeadamente no que toca à área da interacção mãe-criança, actuariam como “pares”, maximizando assim as condições de eficácia dos referidos projectos de intervenção.

Finalmente, ao **nível metodológico**, pensamos ter contribuído com este estudo para verificar a importância assinalada por alguns autores ( Farran et. al.,1984; Bakeman e Gottman, 1986; Munson e Odom, 1996) acerca da combinação dos dados destes dois níveis de avaliação da interacção da díade e do desenvolvimento da criança, com a informação proveniente do contexto no qual a díade está inserida. Salientamos a relevância deste procedimento pelos seguintes aspectos: pela capacidade que pensamos que tem em conferir validade ecológica ao estudo (Bronfenbrenner, 1979); pela possibilidade de realçar o carácter eclético para que tende a investigação actual em Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente pela sua utilidade no âmbito de uma intervenção com o objectivo de planificar futuros programas nesta área, dirigidos à promoção de competências, implicando um maior envolvimento de famílias em situação de desvantagem socio-económica com as suas crianças (Bairrão, 1994).

Apesar dos resultados aqui apresentados constituírem para nós um estímulo, estes deverão ser considerados apenas como pistas para **futuros estudos** mais amplos que utilizariam populações mais alargadas e avaliadas em diferentes momentos do tempo. Pensamos, no entanto, ter contribuído para uma reflexão acerca de algumas das variáveis implicadas no complexo processo de interacção mãe-criança em idade precoce, de forma a encontrar estratégias mais eficazes na Planificação de futuros Projectos de Intervenção Precoce na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança.

---

### NOTA FINAL

O facto de todo o trabalho decorrer de situações de jogo, à luz das quais se analisa a interacção mãe-criança, corresponde a uma opção metodológica. Todavia, não é uma opção “inocente”: julgamos que o jogo é, por excelência, um instrumento promotor do desenvolvimento da criança.

Talvez nem seja apenas uma opção epistemológica. Pode ser expressão de uma convicção mais profunda que nos pode ser assim sugerida:

*“... não conheço outro método, a não ser o jogo, para tratar dos grandes problemas:  
trata-se de um dos sinais essenciais em que se reconhece a grandeza”*

Nietzsche “Ecce Homo”<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Citado por Fink (1983), p. 205.

## **Referências Bibliográficas**

- ALMEIDA, L. S. (1993). *Métodos de observação e investigação psicológica*. 1º ano Licenciatura. Braga: Universidade do Minho. (policopiado).
- ALTMAN, I. & ROGOFF, B. (1987). World Views in Psychology: Trait, Interactional, Organismic, and Transactional Perspectives. In I. Altman & B. Rogoff (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. Vol. 1. New York: J. Willey and Sons.
- BAILEY, D. B. & SIMEONSSON, R. J. (1988). *Family assessment in early intervention*. Columbus, Oh: Merrill Publishing Company. chap. 4. 65-94.
- BAIRRÃO et.al. (1996). *Estudo Internacional sobre educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar ( ECCE) - Entrevista à Família*. International Childhood Care and Educacional Project. Instituto de Inovação Educacional.
- BAIRRÃO, J. (1977). *La Paresse en Question*. Nanterre: Université de Nanterre. (Tese de Doutoramento em Psicologia).
- BAIRRÃO, J. (1992a). *A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Lição de Agregação em Psicologia).
- BAIRRÃO, J. (1992b). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: o caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*. 1. 41-58.
- BAIRRÃO, J. (1994). A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: o caso da Intervenção Precoce. *Inovação*. 7. 37 - 48.
- BAIRRÃO, J., FEIJÓO, M. J., FERREIRA, M., FELGUEIRAS, M. I., MACHADO, M. PINTO, R. M. (1979). Contribuição ao Estudo da Etiologia da Debilidade Mental. *Cadernos do COOMP*. 4. 23-92.
- BAKEMAN, R. & BROWN, J. V. (1980). Early interaction: consequences for social and mental development at three years. *Child Development*. 51. 437-447.
- BAKEMAN, R. & GOTTMAN, J. M. (1987). Applying observational methods: a systematic view. In J.D. Osofsky (Ed.). *Handbook of Infant Development*. New York: Wiley and Sons. chap. 15. 818-854.
- BAKEMAN, R. & GOTTMAN, J.M. (1986). *Observing Interaction - an introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- BAPTISTA, I., PERISTA, H. & REIS, A. L. (1995). A Pobreza no Porto: representações sociais e práticas institucionais. *Revista de Sociologia: problemas e práticas*. 17. 35 - 60.



- BARDIN, L. (1979). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARNARD, K. E. & KELLY, J. F. (1990). Assessment of parent-child interaction. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press. chap. 12. 278-302.
- BENN, R. (1993). Conceptualizing Eligibility for Early Intervention Services. In D. M. Briant & M. A. Graham (Eds). *Implementing Early Intervention. From Research to Effective Practice*. New York: The Guilford Press.
- BERK, L. E. & WINSLER, A. (1995). *Scaffolding children's learning*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- BORNSTEIN, M. H. & BRUNER, J. S. (1989). On Interaction. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates. Publishers. Hillsdale. chap. 1. 1-14.
- BORNSTEIN, M. H. (1995). *Handbook of parenting - applied and practical parenting*. M. H. Bornstein (Ed.). New Jersey: National Institute of Child Health and Human Development. (vol.1 a 4).
- BRADLEY, R. H. , CALDWELL, B. M. , ROCK, S. L. , BARNARD, K. E. , GRAY, C., HAMMOND, M. A.; MITCHELL, S.; SIEGEL, L.; RAMEY, C.; GOTTFRIED, A. & JHONSON, D. (1989). Home environment and cognitive development in the first three years of life: a collaborative study involving six sites and three Ethnic Groups in North America. *Developmental Psychology*. 2. vol.25. 217-235.
- BRONFENBRENNER, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. *Child Development*. 45. 1-5.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Mass Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1988). Prefácio. In A. R. Pence (Eds.). *Ecological Research with children and families: from concepts to methodology*. New York: Teachers College Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1989). Ecological Systems Theory. *Annals of Child Development*. 22. 187 - 249.
- BRONFENBRENNER, U. (1995). Developmental Ecology through space and time: a future perspective. In Moen, P.; Elder, G. H. Jr. & Luscher, K. (Eds.). *Perspectives on the Ecology of Human Development*. American Psychology Association. Washington: Washington, D. C. 619 - 647.

- BRONFENBRENNER, U. (1995). The Bioecological Model from a life course perspective: reflexions of a participant observer. In Moen, P.; Elder, G. H.Jr. & Luscher, K. (Eds.). *Perspectives on the Ecology of Human Development*. American Psychology Association. Washington: Washington, D. C. 599 - 618.
- BRUNER, J. (1980). Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*. 14. 3 - 17.
- COWIE, A. (1989). *Advanced Learner's Dictionnary*. Oxford: Oxford University Press.
- DOCTOROFF, S.(1996). Parent's Support of infants' Object Play: a review of the literature. *Infant-Toddler Intervention-The Transdisciplinary journal*. vol 6. 2. 153-166.
- FARRAN, D. & DARVILL, T. (1993). Mother-child interactions and the development of verbal and perceptual skills in Part-Hawaiian pre-school children. In R. Roberts (Ed.) *Coming home to preschool: the socio-cultural context of early education*. Ablex Press.
- FARRAN, D. & HASKINS, R. (1980). Reciprocal influence in social interactins of mothers and three-year-old children from different socio-economic backgrounds. *Child Development*. 51. 780-791.
- FARRAN, D. & RAMEY, C. T. (1980). Social class in diadic involvement during infancy. *Child Development*. 51. 254-257.
- FARRAN, D. C. & COMFORT, M. (1994). Parent-child Assessment in Family Centered Intervention. *Infants and Young Children*. 6 (4). 33-45.
- FARRAN, D. C. (1990). Effects of intervention with disadvantaged and disabled children - a decade review. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.) *Hanbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press. chap. 21. 501-539.
- FARRAN, D. C. (1993). Mother-Child Interactions Newly Conceptualized. *Human Development and Families Studies*. Greensboro: University of North Carolina (policopiado).
- FARRAN, D. C. , KASARI, C. . YODER P. , HARBER, L. , HUNTINGTON, G. & COMFORT-SMITH, M. (1984). Rating Mother-child interactions in handicapped and At-risk infants. In Tamir, D. (Ed.) *Stimulation and intervention in infant development*. London: Freund Publishing House.
- FARRAN, D. C., COMFORT, M. & TOWLE, P. O. B. (1988). Parent-handicapped child interaction observational coding systems : a review. In K. Marfo (Ed.) *Parent-child interaction and developmental disabilities - terory, research and intervention*. New York: Praeger. chap. 16. 293-325.
- FARRAN, D. C., CAMPBELL, F. A. & RAMEY, C. T. (1979). Predicting IQ from mother-infant interactions. *Child Development*. 50. 804-814.

- FARRAN, D., KASARI, C., COMFORT, M. & JAY (1986). *Parent/caregiver Involvement Scale*. Child Development and Family Relations da School of Human Environmental Sciences. Greensboro: University of North Carolina.
- FARRAN, D.; KASARI, C.; COMFORT, M. & JAY (1986). *Parent/caregiver Involvement Scale - Workbook*. Child Development and Family Relations da School of Human Environmental Sciences (Eds). Greensboro: University of North Carolina.
- FARRAN, D.; KASARI, C.; COMFORT, M. & JAY (1986). *Parent/caregiver Involvement Scale - Training Videotape*. Child Development and Family Relations in School of Human Environmental Sciences. Greensboro: University of North Carolina.
- FINK, E. (1983). *A Filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Editorial Presença.
- GARBARINO, J. (1992). The Ecology of Human Development. In J. Garbarino. *Children and Families in the Social Environment* (2ªEd.). New York: Aldine de Gruyter. chap. 2. 11-33.
- GARTON, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós Iberica S.A.
- GOLDMAN, B. D. , MARTIN, N. J. & GOWEN, J. W. (1986). A longitudinal investigation of mother-child interaction styles to developmental progress in infants with Down syndrome. Poster presented on *Focusing on the Future*, (May, 1987) by Parent-Child Reciprocity Project of Carolina Institute for Research on the Early Education for the Handicapped (policopiado).
- GRIFFITHS, R. (1984). *The Abilities of Young Children - a comprehensive system of measurement for the first eight years of life*. B. H. Burne (Ed.) Research in Infant and Child Development. Bucks: The Test Agency Ltd.
- GRIFFITHS, R. (1986). *The Abilities of Babies - a study in mental measurement*. B. H. Burne (Ed.) Research in Infant and Child Development. Bucks: The Test Agency Ltd.
- HART, B. & RISLEY, T. R. (1992). American Parenting of Language- Learning Children: persisting differences in Family-Child Interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*. vol. 28. 6. 1096-1105.
- HOFF-GINSBERG, E. & TARDIF, T. (1995). *Socioeconomic Status and Parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting - applied and practical parenting*. New Jersey: National Institute of Child Health and Human Development. vol. 2. chap. 7. 161-188.

- HOFF-GINSBERG, E. (1991). Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. *Child Development*. 62. 782-796.
- LAOSA, L. M., (1981). Maternal behavior: sociocultural diversity in modes of family interaction. In R. W. Henderson (Ed). *Parent-child interaction - theory, research and prospects*. New York: Academic Press. chap. 5. 125-167.
- LAOSA, L.M. (1980). Maternal teaching strategies in Chicano and anglo-American Families: the influence of culture and education on maternal behavior. *Child Development*. 51. 759-765.
- LEITÃO, F. R. (1994). *Interação Mãe-Criança e Actividade Simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- LOURENÇO, O. M. (1997). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MCCOLLUM, A. J. & BAIR, H. (1994). Research in Parent-Child Interaction: Guidance to Developmentally Appropriate Practice for Young Children with Disabilities. In L. Bruce Mallory & S. Rebecca (Eds.) *Diversity and Developmentally Appropriate Practices: challenges for early childhood education*. Teachers College. New York: Columbia University.
- MCGILLICUDDY-DE LISI, A. & SIGEL, I. E. (1995). Parental beliefs. In M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting - applied and practical parenting*. New Jersey: National Institute of Child Health and Human Development. vol. 3. chap. 13. 333-358.
- MEADOWS, S. (1996). *Parenting Behaviour and Children's Cognitive Development*. United Kingdom: Erlbaum (UK) Taylor & Francis Ltd.
- MENDOZA, O. A. P. (1995). Developmental Changes and Socioeconomic Differences in Mother-Infant Picturebook Reading. *European Journal of Psychology of Education*. vol. X. 3. 261-272.
- MILLER, S. A. (1988). Parent's beliefs about children cognitive development. *Child Development*. 59. 259-285.
- MITCHELL, S. K. (1979). Interobserver Agreement, Reliability, and Generability of Data Collected in Observational Studies. *Psychological Bulletin*. Vol. 86. 2. 376-390.
- MOEN, P. , ELDER, G. H. Jr. & LUSCHER, K. (1995). *Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington: American Psychology Association. Washington, D. C.

- MUNSON, L. J. & ODOM, S. L. (1996). Review of rating scales that measure parent-infant interaction. *Topics in early childhood special education*. Spring. 16: 1. 1-25.
- PARKE, R. D. & TINSLEY, B. J. (1987). Family Interaction in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.) *Handbook of Infant Development*. New York. Wiley. chap.10. 579-641. (2<sup>a</sup> ed.)
- PARKE, R. D. (1989). Social Development in Infancy: a 25-year perspective. In H. W. Reese (Ed). *Advances in Child Development and Behaviour*. London: Academic Press. 1-48.
- PASAMANICK, B & KNOBLOCH, H. (1964). The Epidemiology of Reproductive Casualty. Reprinted in S. G. Sapir, A. C. Nitzburg (Eds.) (1973). *Children with learning problems: readings in developmental-interaction approach*. New York: Brunner/Mazal Publishers.
- PIMENTEL, J. S. (1996). *Um Bêbê Diferente - da individualidade da interacção à especificidade da intervenção*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. (Tese de Mestrado)
- RAMEY, C. T. & FINKELSTEIN, N. W. (1981). Psychosocial Mental Retardation: A Biological and Social Coalescence. In M. J. Begas; H. C. Haywood; H. L. Garber. (Eds). *Psychosocial Influences in Retarded Performance*. Volume I: *Issues and Theories in Development*. Baltimore: University Park Press. 65-92.
- RAMEY, C. T. & CAMPBELL, F. A. (1987). The Carolina Abecedarian Project - an educacional experiment concerning human malleability. In J. J. Gallagher, & C. T. Ramey (Eds.) *The malleability of children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. chap.11. 127-139.
- RICHMAN, A. L., MILLER, P. M. & LEVINE, R. A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental psychology*. vol. 28. 4. 614-621.
- SAMEROFF, A. J. & CHANDLER, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapateck & Sigel (Eds). *Review of Child Development Research*.. Chicago: University of Chicago Press. Vol. 4. 187-244.
- SAMEROFF, A. J. & FIESE, B. H. (1990). Transactional regulation and Early Intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels(Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press. chap. 6. 119-149.
- SAMEROFF, A. J. (1995). Models of Development and Developmental Risk. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.) *Handbook of Infant Mental Health*. New York. The Guilford Press. chap. 1. 3-13.
- SCHAEFFER, E. S. (1989). Dimensions of mother-infant interactions: measurement, stability and predictive validity. *Infant behavior and development*. 12. 379-393.

- SHERIDAN, M. D. (1977). *Spontaneous Play in Early Childhood - from birth to six years*. England: NFER Publishing Company.
- SIEGEL, S. (1977). *Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento*. São Paulo: Editora McGraw-Hill.
- SIGEL, I. E., MCGILLUCUDDY-DE LISI, A. V. & GOODNOW, J. J. (1992). *Parental Belief Systems - the psychological consequences for children*. (2nd Ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale.
- SINCLAIR, J. (1995). *Collin's Cobuild English Dictionary*. London: Anfer Collin's Publishers.
- SLAUGHTER, D. (1983). Early intervention and its effects on maternal and child development. ed. University of Chicago. *Society for research in child development*. vol. 48. 4. 1-91.
- SUTHERLAND, S. (1996) *The International Dictionary of Psychology*. New York: Crossroad.
- TUDGE, J. & ROGOFF, B. (1989). Peer Influences on Cognitive Development: Piagician and Vygotskian Perspectives. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner *Interaction in Human Development*. (Ed.) New Jersey: Laurence Erlbaum Associates. Publishers. Hillsdale. chap. 2. 17-40
- UZGIRIS, I. C. & RAEFF. (1995). Play in Parent-Child Interactions. In M.H. Bornstein. *Handbook of parenting - applied and practical parenting*. (Ed. ). New Jersey: National Institute of Child Health and Human Development. vol. 4. chap. 15. 353 -375
- VALA, J. (1987). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & Madureira Pinto *Metodologia das Ciências Sociais*. (2ªed.).Porto: Afrontamento. cap. IV. 101-128.
- VALSINER, J. (1987). *Culture and the development of children's action - a cultural-historical developmental psychology*. Great Britain: John Wiley & Sons Ltd.
- VASCONCELOS, T. (1997). Da mesa grande à pedagogia dos gestos quotidianos: estudo etnográfico de um jardim de infância. *Inovação*. 10. 55-62.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes (5ªed.)
- ZAR, J. H. (1996). *Biostatistical Analysis*. Prentice: Hall International Editions.